

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

Iva Žlábková

**Srovnání úspěšnosti pubescentů
ve volnočasových aktivitách a ve škole**

**Comparison of pubescents' achievement
in leisure time activities and in school**

Disertační práce

Školitel: doc. PhDr. Jaroslav Kořa

2012

„Prohlašuji, že jsem disertační práci napsala samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.“

V Českých Budějovicích 26. března 2012

Děkuji školiteli doc. PhDr. Jaroslavu Koťovi za cenné podněty pro studium a zpracování disertační práce.

Děkuji Bc. Janě Veselé za pomoc při převádění výzkumných dat do elektronické podoby.

Děkuji Mgr. Janě Kábelové za pomoc při jazykových korekturách.

Děkuji své rodině a přátelům za nezištnou podporu během mého doktorského studia.

Obsah

Úvod.....	6
I. Teoretická část.....	9
Uvedení do problematiky disertační práce	9
1 Úspěšnost v edukačních procesech z pohledu sociologických teorií	11
1.1 Sociologické výzkumy a teorie jako východiska zkoumání problému úspěšnosti	14
1.1.1 Pojetí úspěšnosti v koncepci Talcotta Parsonse.....	19
1.1.2 Teorie reprodukce Pierra Bourdieua.....	24
1.1.3 Teorie jazykových kódů Basila Bernsteina	27
1.1.4 Výzkumy školní úspěšnosti v českém prostředí	28
1.2 Úspěšnost ve výkonové společnosti	32
2 Školní úspěšnost jako pedagogicko-psychologický problém	34
2.1 Vztah školní úspěšnosti k pojetí a cílům základního vzdělávání.....	34
2.2 Pojetí školní úspěšnosti a neúspěšnosti žáků	35
2.3 Vlivy působící na školní úspěšnost.....	39
2.3.1 Kognitivní předpoklady školní úspěšnosti.....	41
2.3.2 Specifické poruchy učení jako příčina školní neúspěšnosti.....	45
2.3.3 Specifické poruchy chování jako příčina školní neúspěšnosti.....	46
2.3.4 Školní úspěšnost v období pubescence	47
2.3.5 Vliv motivace na školní úspěšnost.....	49
2.3.6 Vliv emocí žáka na jeho školní úspěšnost	55
2.3.7 Vliv vůle na školní úspěšnost	58
2.3.8 Vliv rodinného a školního prostředí na školní úspěšnost žáka.....	59
2.4 Vliv školní úspěšnosti (neúspěšnosti) na formování osobnosti pubescenta	62
2.5 Způsoby vyrovnávání se s neúspěchem (kompenzace neúspěchu)	63
3 Úspěšnost pubescentů ve volnočasových aktivitách	65
3.1 Vymezení úspěšnosti ve volnočasových aktivitách.....	65
3.2 Vymezení volného času pubescentů	66
3.2.1 Vymezení pojmu volný čas.....	67
3.2.2 Význam volného času v období pubescence	69
3.3 Vymezení organizovaných volnočasových aktivit	70
3.3.1 Možnosti realizace pravidelné zájmové činnosti	71
3.3.2 Druhy zájmových činností	73
3.4 Koncepce pedagogického působení ve volném čase	76
3.4.1 Vztah úspěšnosti k pojetí a cílům výchovy a vzdělávání ve volném čase.....	76
3.4.2 Požadavky na realizaci výchovy a vzdělávání ve volném čase	79
3.4.3 Specifika základního uměleckého vzdělávání	80
3.4.4 Specifika jazykového vzdělávání.....	82
3.5 Způsoby trávení volného času pubescentů	83
3.6 Vlivy působící na úspěšnost ve volnočasových aktivitách	87
3.6.1 Osobnostní vlivy na úspěšnost ve volnočasových aktivitách	87
3.6.2 Sociální vlivy na úspěšnost ve volnočasových aktivitách	90
3.7 Úspěšnost ve volnočasových aktivitách jako kompenzace neúspěšnosti ve škole	92
3.7.1 Kompenzační funkce volnočasových aktivit	92
3.7.2 Možnosti úspěšnosti v různých formách volnočasových aktivit	93

4	Východiska pro srovnání úspěšnosti pubescentů ve volnočasových aktivitách a ve škole ...	94
4.1	Vývoj a současný stav vztahu výchovy a vzdělávání ve volném čase a ve škole	94
4.2	Strategie pedagogického působení ve volném čase jako inspirace pro školu.....	96
II.	Empirická část.....	102
1	Srovnání úspěšnosti pubescentů ve volnočasových aktivitách a ve škole.....	102
1.1	Cíle výzkumu a výzkumný problém	102
1.2	Výzkumné otázky a výzkumné hypotézy	103
1.3	Výzkumné metody a výzkumné nástroje	104
1.3.1	Dotazník pro žáky	104
1.3.2	Sémantický diferenciál	105
1.4	Realizace výzkumu a výzkumný vzorek	107
1.5	Deskriptivní analýza výsledků dotazníku	113
1.5.1	Úspěšnost ve škole.....	113
1.5.3	Úspěšnost ve volnočasových aktivitách	126
1.6	Vyhodnocení výzkumných hypotéz.....	132
1.6.1	Srovnání úspěšnosti ve volnočasových aktivitách a ve škole.....	133
1.6.2	Srovnání frekvence prožitku úspěchu ve volnočasových aktivitách a úspěšnosti ve škole	136
1.7	Vyhodnocení výsledků sémantického diferenciálu	139
1.7.1	Vyhodnocení sémantického diferenciálu z roku 2008.....	139
1.7.2	Vyhodnocení výsledků sémantického diferenciálu z roku 2012	145
1.7.3	Porovnání výsledků sémantického diferenciálu z roku 2008 a 2012.....	155
2	Shrnutí výsledků výzkumu	157
2.1	Shrnutí deskriptivní analýzy výsledků dotazníku	157
2.2	Shrnutí vyhodnocení výzkumných hypotéz.....	159
2.3	Shrnutí vyhodnocení sémantického diferenciálu	161
2.4	Závěrečné vyhodnocení výzkumného problému	163
	Závěr	164
	Bibliografie	166
	Seznam grafů, tabulek a obrázků v textu	174
	Seznam příloh	176
	Příloha I – Dotazník pro pilotáž.....	177
	Příloha II – Dotazník pro výzkum realizovaný v roce 2008.....	179
	Příloha III – Dotazník pro výzkum realizovaný v roce 2012	182
	Příloha IV – Doplnující tabulky ke grafům v textu	185
	Příloha V – Číselné hodnoty přiřazené škálám sémantického diferenciálu.....	196
	Abstrakt.....	197
	Abstract.....	198

Úvod

„Kdo chce být první, buď ze všech poslední a služebník všech.“ (Mk 9, 35)

Výběr tématu mé disertační práce *„Srovnání úspěšnosti pubescentů ve volnočasových aktivitách a ve škole“* ovlivnily zkušenosti z mých předchozích zaměstnání. V letech 1999 až 2001 jsem pracovala jako učitelka na Integrované střední škole služeb, obchodu a podnikání v Českých Budějovicích. Vyučovala jsem předměty občanská nauka a psychologie, přičemž jejich časová dotace byla jedna hodina týdně. Učila jsem 21 tříd, v nichž celkový počet žáků byl 450. V té době jsem se v rámci studia oboru pedagogika na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze začala hlouběji zabývat problematikou hodnocení žáků, neboť se mi zdálo velmi obtížné, tak velké množství žáků objektivně ohodnotit. Na základě této zkušenosti jsem si vybrala téma své diplomové práce: *„Objektivita hodnocení z hlediska žáka na středním odborném učilišti“*.

V době výběru tématu disertační práce jsem vyučovala na katedře pedagogiky Teologické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích studenty oboru pedagogika volného času a začala jsem se specializovat na pedagogiku volného času jako vědní disciplínu. V rámci své disertační práce jsem chtěla propojit své zkušenosti, které jsem získala jako učitelka integrované střední školy, na které jsem učila žáky učebních oborů a pracovala jsem převážně s žáky, kteří byli ve škole neúspěšní a kteří prožitek úspěchu ve škole zažili málokdy, s tématem pedagogiky volného času – možnost seberealizace ve volnočasových aktivitách. Volnočasové aktivity poskytují velký potenciál pro navození situací, ve kterých je možné prožít pocit úspěchu a kompenzovat tak neúspěšnost z jiných oblastí života.

Dalším motivem pro volbu tohoto tématu byl nedostatek publikací zabývajících se realizací organizovaných volnočasových aktivit a jejich vlivem na jedince. Bylo tomu tak hlavně proto, že pedagogika volného času jako vědní disciplína se u nás začala více rozvíjet až po roce 1989. Publikace, které začaly být v tomto oboru vydávány, byly zaměřeny zejména na řešení problémů týkajících se:

1. toho, kam by vůbec pedagogika volného času měla směřovat,
2. vzdělávání budoucích pedagogů volného času,
3. typů volnočasových institucí,
4. konkrétních metod práce s dětmi a mládeží.

Během období, ve kterém jsem zpracovávala svou disertační práci, začaly postupně vycházet publikace zaměřené na téma možného pedagogického ovlivňování volného času a zabývající se také vlivem volnočasových aktivit na jedince. Jedná se zejména o publikaci Břetislava Hájka, Břetislava Hofbauera a Jiřiny Pávkové *Pedagogické ovlivňování volného času* vydanou v roce 2008 a publikaci Břetislava Hofbauera *Kapitoly z pedagogiky volného času*, která byla uspořádána na základě jeho nepublikovaných rukopisů odbornými asistenty a studenty Teologické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a vydána v roce 2010. Tyto publikace a několik dalších publikací od výše jmenovaných autorů zabývajících se pedagogikou volného času mi byly hlavními zdroji při zpracování teoretické části práce zaměřené na úspěšnost pubescentů ve volnočasových aktivitách.

Při zpracování kapitoly o úspěšnosti ve škole jsem vycházela hlavně z publikací Marie Vágnerové *Komplexní problematika školního neúspěchu* (1996) a *Školní poradenská psychologie pro pedagogy* (2005), dále z monografie *Psychologie školní úspěšnosti žáků* (1979) zpracovanou kolektivem autorů ve složení Zdeněk Helus, Vladimír Hrabal, ml., Václav Kulič a Jiří Mareš z roku 1979.

Zatímco problematika školní úspěšnosti, resp. školní neúspěšnosti je zpracována v několika monografiích, téma úspěšnosti ve volnočasových aktivitách je uváděno v publikacích o pedagogice volného času spíše okrajově.

Z tématu zaměřeného na porovnání úspěšnosti ve volnočasových aktivitách a ve škole vyplývá několik problémů, které zůstávají na okraji zájmů jak autorů zabývajících se pedagogikou volného času, tak autorů zabývajících se školní pedagogikou a pedagogickou psychologií. Prvním problémem je, jak vůbec mohou školní a mimoškolní instituce spolupracovat a jak mohou být vzájemně propojeny. Například škola má velký potenciál v motivaci svých žáků k činnostem ve volném čase. Učitel při výuce předmětů může žáky natolik zaujmout svým oborem, že se žák začne zajímat o tento obor i ve volném čase. V souvislosti s tím se objevuje otázka týkající se organizování volnočasových aktivit. Školy samy mohou pro své žáky organizovat takové zájmové činnosti, ve kterých si mohou prohloubit své znalosti ze školních vyučovacích předmětů. Případně se otvírá možnost spolupráce školy s volnočasovými institucemi zaměřujícími se na podobné zájmové oblasti.

Téma úspěšnosti ve škole a ve volném čase se spojuje také v následující problematice. Učitel ve škole často zařadí žáka na pozici úspěšného nebo neúspěšného. Nezávisle na tom, zda je toto zařazení oprávněné či nikoliv, žáci většinou nemají možnost tuto svou pozici změnit. Ve volnočasových aktivitách má zejména školsky neúspěšný žák možnost zařadit se do pozice opačné, neboť se dostává do jiné (nové) pozice než ve škole. Dítě si může vybrat

volnočasovou aktivitu, pro kterou je nadané a má šanci být v ní úspěšné. Ve škole jsou naopak vyučovací předměty povinné a žák je musí absolvovat všechny bez ohledu na své schopnosti a nadání.

Další oblastí, která může ovlivnit školní úspěšnost, je návštěva neúměrného množství kroužků. Důsledkem toho může být zvýšená unavitelnost dítěte, nedostatek času na přípravu do školy a z toho vyplývající problémy s prospěchem ve škole.

Období pubescence jsem si pro zpracování tématu úspěšnosti vybrala proto, že se jedná o období zaměřené na hledání vlastní identity dítěte. Úspěšnost (neúspěšnost) patří mezi významné činitele, které působí na sebehodnocení, sebereflexi a následně na utváření sebepojetí pubescenta. Školní úspěšnost i úspěšnost ve volnočasových aktivitách v období pubescence může hrát významnou roli v budoucím uplatnění žáka.

Disertační práce má teoreticko-empirický charakter. Cílem disertační práce bylo teoreticky zmapovat východiska pro empirické řešení problému zaměřeného na srovnání úspěšnosti pubescentů ve volnočasových aktivitách a ve škole. V teoretické části práce je nejprve analyzována úspěšnost v edukačních procesech z pohledu sociologických teorií a výzkumů. Následně je definována školní úspěšnost a proveden rozbor příčin školní úspěšnosti a neúspěšnosti pubescentů, na jehož základě jsou vyvozeny předpoklady pro úspěšnost ve volnočasových aktivitách. V kapitole, ve které se zabýváme úspěšností pubescentů ve volnočasových aktivitách, vymezujeme volný čas pubescentů, charakterizujeme organizované volnočasové aktivity pubescentů a analyzujeme vlivy působící na úspěšnost ve volnočasových aktivitách. V poslední kapitole se zabýváme srovnáním úspěšnosti ve volnočasových aktivitách a ve škole v návaznosti na historický vývoj těchto institucí a na možnosti jejich vzájemného spolupůsobení na jedince.

Cílem empirické části práce bylo v návaznosti na teoretické zpracování problematiky realizovat kvantitativně orientovaný výzkum zaměřený na řešení výzkumného problému: „Jaký je vztah mezi úspěšností ve volnočasových aktivitách a ve škole?“ V empirické části práce je popsána realizace výzkumu a jeho vyhodnocení.

I. Teoretická část

Uvedení do problematiky disertační práce

Disertační práce směřuje k řešení výzkumného problému: Jaký je vztah mezi úspěšností pubescentů ve škole a v organizovaných volnočasových aktivitách?

Teoretická část obsahuje tři stěžejní kapitoly. V první kapitole je řešena úspěšnost v edukačních procesech z pohledu sociologických teorií a výzkumů, které se zabývají úspěšností jedince ve škole a ve společnosti. Nejprve se seznámíme s různými přístupy k této problematice. Zaměříme se na koncepce, z kterých budeme vycházet při řešení našeho problému. Podrobněji se budeme zabývat pojetím úspěšnosti jedince ve škole i ve společnosti podle strukturálně-funkcionální koncepce Talcotta Parsonse a podle teorie reprodukce Pierra Bourdieua, který zavedl pojem kulturního kapitálu (ve smyslu kulturního zvýhodnění) vládnoucích vrstev a zabýval se jeho vlivem na úspěšnost ve škole a ve společnosti. Uvádíme teorii jazykových kódů Basila Bernsteina, který se při zkoumání příčin školní neúspěšnosti zaměřil na zkoumání způsobů používání jazyka.

V návaznosti na tyto zahraniční výzkumy a teorie jsou v následující kapitole uvedeny výzkumy školní úspěšnosti v českém prostředí. Jako první je představen výzkum Ivany Knausové, která se zabývala ověřením Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí. Jako druhý je popsán výzkum Tomáše Katrňáka, který se zabýval zkušenostmi lidí vykonávající dělnickou profesi a lidí s vysokoškolským vzděláním se školou a jejich pojetím úspěšnosti ve škole.

V závěru první kapitoly se zamyslíme nad významem úspěšnosti jedince ve škole a ve společnosti ve vztahu k výkonové společnosti.

V druhé kapitole řešíme školní úspěšnost jako pedagogicko-psychologický problém. Definujeme pojmy školní úspěšnost a neúspěšnost. Popisujeme osobnostní a sociální vlivy na školní úspěšnost a neúspěšnost. Mezi osobnostní vlivy řadíme zejména kognitivní předpoklady jedince, jeho motivaci, vůli a postoje k učení. Mezi sociální vlivy patří postoje rodiny ke vzdělávání, ovlivnění jedince skupinou (školní třídou), učitelem a širším sociokulturním prostředím.

V úvodu kapitoly řešíme souvislost školní úspěšnosti s koncepcí vyučování, v jejím závěru se zabýváme vlivem úspěšnosti (neúspěšnosti) na formování osobnosti pubescenta a způsoby vyrovnávání se s neúspěchem.

Ve třetí kapitole se zabýváme úspěšností pubescentů v organizovaných volnočasových aktivitách. Popisujeme koncepcce pedagogického působení ve volném čase, vymezujeme volnočasové aktivity a volný čas pubescentů. Řešíme osobnostní a sociální vlivy na úspěšnost ve volnočasových aktivitách. Vycházíme přitom z teorií, které se zabývají vysvětlením vlivů působících na školní úspěšnost, a předpokládáme, že ze zaměření organizovaných volnočasových aktivit lze vyvodit platnost kompenzační funkce volnočasových aktivit, neboť osobnostní a sociální vlivy na školní úspěšnost mohou být v rámci volnočasových aktivit eliminovány. Dítě si může vybrat volnočasovou aktivitu, pro kterou je nadané a má šanci v ní být úspěšné. V závěru kapitoly se zabýváme možnostmi kompenzace školní neúspěšnosti v různých formách organizovaných volnočasových aktivit.

Na závěr teoretické části je zařazena kapitola, ve které se zabýváme srovnáním východisek úspěšnosti ve škole a ve volnočasových zařízeních z hlediska historického vývoje těchto institucí a ukazujeme, jakým způsobem mohou být strategie pedagogického působení ve volném čase inspiračním zdrojem pro pedagogické působení ve škole.

Na teoretickou část navazuje část empirická, jejímž cílem je řešení výzkumného problému: Jaký je vztah mezi úspěšností pubescentů ve volnočasových aktivitách a ve škole? Jedná se o kvantitativně orientované výzkumné šetření.

Výzkumné hypotézy jsou zaměřené na zjištění souvislostí mezi úspěšností pubescentů ve volnočasových aktivitách a úspěšností ve škole. Výzkumné otázky směřují k deskripci toho, co pubescenti považují za úspěch ve škole a ve volnočasových aktivitách, jak často zažívají úspěch ve škole a ve volnočasových aktivitách, jak pubescenti pocítují svoji úspěšnost ve škole a ve volnočasových aktivitách, jaký význam má pro pubescenty úspěšnost ve škole a ve volnočasových aktivitách, kolik organizovaných volnočasových aktivit pubescenti navštěvují, kolik času jim věnují a o jaké volnočasové aktivity se jedná. Dále jsou pomocí sémantického diferenciálu zjišťovány u žáků rozdíly v individuálních psychologických významech pojmů vztahujících se k hodnocení ve škole a k hodnocení v organizovaných volnočasových aktivitách.

Pro ověření hypotéz a zodpovězení výzkumných otázek byla použita metoda dotazníku pro žáky a metoda sémantického diferenciálu. Výzkum byl realizován na druhém stupni základních škol a nižším stupni osmiletých gymnázií v Jihočeském kraji.

1 Úspěšnost v edukačních procesech z pohledu sociologických teorií

Zkoumáme-li problematiku úspěšnosti ve škole a ve volném čase, je důležité zamyslet se nad tím, jak úspěšnost žáka ve škole a ve volnočasových aktivitách souvisí s ostatními jevy ve společnosti. V sociologických teoriích je problém úspěšnosti ve škole a v životě řešen z hlediska rovného (resp. nerovného) přístupu ke vzdělání, následně k profesnímu uplatnění a s ním souvisejícím statusem jedince ve společnosti, a to celkově v kontextu zkoumání procesů reprodukce a mobility ve společnosti. Empirické výzkumy v této oblasti jsou zaměřeny na zjišťování souvislostí mezi sociokulturním původem žáka a jeho úspěšností ve škole a následně v profesním životě.

Východiskem pro výzkumy v oblasti hledání souvislostí mezi sociokulturním původem žáka a jeho úspěšností ve škole a v jeho profesi je předpoklad, že ve společnosti probíhají procesy reprodukce sociální struktury. Prostřednictvím nich dochází k reprodukci sociálních nerovností a sociálních rozdílů. V tradičních společnostech patřila hlavní úloha v reprodukci sociálních nerovností rodině. V jejím rámci byl jedincům z další generace předáván majetek a moc, které určovaly pozici jedince ve společnosti. Způsob transmise majetku plně závisel na rozhodnutí rodičů. Role člověka ve společnosti (způsob, jakým člověk žil a jaký měl majetek a moc) závisela na tom, v jakém typu rodiny vyrostl a jak velkým ekonomickým kapitálem ho jeho rodiče vybavili.¹

V moderních společnostech oslabuje vliv ekonomického kapitálu a rodiny škola. S postupným rozvojem školství a uzákoněním povinné školní docházky začal být přístup k ekonomickému kapitálu pro většinu populace zprostředkováván vzděláním. Budoucí postavení jedince ve společnosti už nebylo závislé jen na ekonomickém postavení rodičů, ale i na úspěšnosti ve škole a nejvyšším ukončeném vzdělání. V současnosti dosažení vyššího vzdělání umožňuje výhodnější postavení na trhu práce, prestižnější zaměstnání, vyšší plat, lepší životní úroveň a větší blahobyt. Úspěšnost ve škole má vliv na to, jaké úrovně vzdělání jedinec dosáhne. Vzdělanostní rozdíly pak předurčují rozdíly sociální.²

Můžeme říci, že v moderních společnostech existuje snaha uplatňovat ve vztahu k fungování společnosti a ke vzdělávání jedinců princip meritokracie. Meritokracie je založena na vládě nejschopnějších a nejzasloužilejších jedinců. Jejím východiskem je předpoklad, že úspěšnost každého jednotlivce závisí výhradně, nebo hlavně na jeho osobním výkonu daném pouze jeho schopnostmi. V moderních společnostech existuje snaha

¹ Srov. KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON, 2004, s. 20.

² Srov. tamtéž, s. 21.

o funkčnost principu vyzdvihování nejschopnějších jedinců ze všech společenských vrstev do vedoucích pozic.

V meritokratickém pojetí vytváří společnost všem členům společnosti stejné vstupní podmínky pro získávání vzdělání. Otevřenost a diferenciací dalších edukačních cest umožní schopným a pracovitým jedincům získat co nejvyšší úroveň vzdělání na základě jejich vynaloženého úsilí. Vznikají nové mechanismy sociální stratifikace, které nejsou založené na příslušnosti k určité sociální vrstvě a na majetkovém stavu rodiny. Sociální stratifikace a výsledná sociální nerovnost by pak měla být důsledkem individuálních rozdílů v inteligenci a v dalších osobnostních charakteristikách jedince. V podmínkách tržního hospodářství je takováto změna stratifikačních postupů možná, neboť zaměstnavatelé stále častěji používají jako kritérium k výběru zaměstnanců dosažené vzdělání.³

Byly však realizovány výzkumy,⁴ které ukazují, že ani v moderních společnostech nemusí meritokratický princip fungovat. Ve světě (zejména v USA a ve Velké Británii) se touto problematikou zabývali sociologové a psychologové zejména v 70. – 80. letech 20. století. Sociologové prováděli výzkumy, které se týkaly reprodukce sociální struktury v kapitalistické společnosti. Psychologové se zabývali zejména vlivem inteligence na úspěšnost ve škole. V této kapitole podrobněji popíšeme výsledky sociologických studií. Na psychologické vlivy se zaměříme v kapitole, která bude zaměřena na úspěšnost z hlediska psychologie a pedagogiky.⁵

U nás do roku 1989 nebyly vzdělanostní nerovnosti téměř mapovány, i když byly předlistopadovými socialistickými vládami řešeny, neboť mezi hlavní proklamované cíle tehdejšího komunistického režimu patřilo celkové odstranění sociálních nerovností, tedy nejen vzdělanostních. Proto zřejmě nebylo v zájmu vládnoucí třídy zveřejňovat výsledky, které by mohly ukázat, že i přes proklamované cíle se sociální nerovnosti v socialistické společnosti vyskytují.

V současnosti je vývoj vzdělanostních nerovností v období od roku 1948 do roku 1989 analyzován zpětně. Analýzou dlouhodobého vývoje vzdělanostních nerovností se u nás zabývá např. Natalie Simonová.⁶

³ Srov. PROKOP, J. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum, 2005, s. 277.

⁴ Např. výzkumy týkající se sociální a kulturní reprodukce ve společnosti – viz kap. 1.1.2 a 1.1.3.

⁵ Viz kap. 2 Školní úspěšnost jako pedagogicko-psychologický problém.

⁶ Zkoumáním těchto vzdělanostních nerovností v období 1906 – 2003 se u nás zabývá Natalie Simonová např. v publikacích: SIMONOVÁ, N. Proměny v mezigeneračním přenosu dosaženého vzdělání v České republice v historické perspektivě. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2009, roč. 45, č. 2, s. 291 – 313; SIMONOVÁ, N. Vzdělanostní nerovnosti a vzdělanostní mobilita v období socialismu. In MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. et al. *Nerovné šance na vzdělání*. Praha: Academia, 2006, s. 62 – 91.

Jedná se o výzkumy,⁷ ve kterých provádí mobilitní analýzu mezigenerační reprodukce dosaženého vzdělání v České republice v historické perspektivě, popisuje vývoj vzdělanostních nerovností v období mezi léty 1906 až 2003.

Z výsledků provedené analýzy vyplývá: „... že během celého 20. století trvale narůstal podíl osob, dosahujících vyššího vzdělání, než jakého dosáhli jejich rodiče (v populaci mužů se tento proces po roce 1989 zastavil)“.⁸ Vzestupná vzdělanostní mobilita byla důsledkem většího počtu vzdělávacích příležitostí, neboť vzdělávací systémy začaly zejména po druhé světové válce expandovat. Utlumení tohoto trendu lze pozorovat od roku 1969 (tzn. od počátku procesů „normalizace“) až do současnosti. Lze to vysvětlit tak, že po převratu v únoru 1948 došlo k poklesu vlivu rodinného původu na vzdělání dětí, později docházelo opět k vzdělanostní reprodukci. Příčiny lze spatřovat ve zpomalení rozvoje vzdělanostních příležitostí a zřejmě také v oslabení role vzdělání jako nástroje životního úspěchu v období socialismu. Dosažené vzdělání nezaručovalo možnost odpovídajícího profesního uplatnění, proto děti rodičů s nižším vzděláním neměly důvod dosahovat vzdělání vyššího než jejich rodiče. Tento trend se zřejmě projevuje i v současnosti zejména u jedinců, kteří mají nejvyšší dokončené vzdělání středoškolské bez maturity.⁹

V rámci svého zkoumání si Natalie Simonová klade otázku: „... zda se po roce 1989 proměnily mechanismy selekce a distribuce individuí do sociálních pozic“. Ukázalo se, že v tomto období nedošlo oproti předchozímu období ani ke zvýšení vzdělanostní mobility, ani k výraznější proměně alokačního procesu.¹⁰ K stejným závěrům docházejí i autoři zabývající se analýzou vývoje vzdělanostních nerovností v České republice po roce 1989.¹¹

Teorie a výzkumy reprodukce vzdělanostních nerovností a nízké sociální mobility nám ukazují souvislost s vlivem sociálně-ekonomického statusu rodiny na školní úspěšnost a na způsob trávení volného času. V následujících podkapitolách se budeme zabývat tím, jakým způsobem souvisejí vzdělanostní nerovnosti ve společnosti se školní úspěšností, se způsobem trávení volného času a s úspěšností ve volnočasových aktivitách.

⁷ SIMONOVÁ, N. Proměny v mezigeneračním přenosu dosaženého vzdělání v České republice v historické perspektivě. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2009, roč. 45, č. 2, s. 291 – 313.

⁸ Tamtéž, s. 310.

⁹ Viz kap. 1.1.4 Výzkumy školní úspěšnosti v českém prostředí (výzkumy Tomáše Katrňáka).

¹⁰ SIMONOVÁ, N. Proměny v mezigeneračním přenosu dosaženého vzdělání v České republice v historické perspektivě. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2009, roč. 45, č. 2, s. 292, 310.

¹¹ VEČERNÍK, J. (ed.); MATĚJŮ, P. et al. *Zpráva o vývoji české společnosti 1989 – 1998*. Praha: Academia, 1998.; MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J.; VESELÝ, A. (eds.) et al. *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010.

1.1 Sociologické výzkumy a teorie jako východiska zkoumání problému úspěšnosti

Při hledání východisek a předpokladů pro zkoumání problému srovnání úspěšnosti ve volnočasových aktivitách a ve škole nejprve budeme analyzovat již provedené výzkumy a existující teorie, které se vztahují k námi řešenému problému. Jak již bylo uvedeno v úvodu této kapitoly, zaměříme se na analýzu souvislostí mezi sociokulturním prostředím rodiny a úspěšností ve škole a zároveň i ve volnočasových aktivitách. Vyjdeme ze srovnání analýz uvedených v české literatuře a odkážeme přitom i na některé zahraniční publikace.

V českých publikacích,¹² ve kterých je řešena školní úspěšnost ve vztahu k nerovnostem ve vzdělávání, autoři analyzují výsledky již provedených výzkumů a existujících teorií, na jejich základě následně vytvářejí předpoklady pro své výzkumy a teoretické studie. Vzhledem k řešení našeho problému porovnáme názory Tomáše Katrňáka, Davida Gregera a Radomíra Havlíka.¹³

Tomáš Katrňák ve své publikaci *Odsouzení k manuální práci*¹⁴ analyzuje teorie reprodukce společnosti. Analýza těchto teorií mu slouží jako východisko ke zkoumání způsobu, jímž rodina ovlivňuje vzdělanostní reprodukci svých členů z jedné generace na druhou.¹⁵ V rámci tohoto výzkumu se zabývá i tím, jakým způsobem jsou v rodinách předávány postoje k úspěšnosti ve škole. Teorie reprodukce společnosti dělí na teorie sociální reprodukce a teorie kulturní reprodukce. Mezi představitele teorií sociální reprodukce řadí levicově orientované autory vycházející z K. Marxe a z dalších levicově orientovaných vědců.¹⁶

Autoři teorií sociální reprodukce považují školu za nástroj státu, který slouží k udržení třídní struktury společnosti. Školní selekci chápou jako příčinu toho, že děti z nižších sociálních tříd končí ve stejném společenském postavení jako jejich rodiče. Příčinou vzniku

¹² Např. KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON, 2004.; GREGER, D. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. et al. *Nerovné šance na vzdělání*. Praha: Academia, 2006, s. 21 – 40. (kap. 1.1); Srov. HAVLÍK, R. Rovnost přístupu k vyššímu vzdělání jako sociologický problém. 5. kapitola (s. 81 – 94). In HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002.

¹³ Viz níže v textu.

¹⁴ KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON, 2004.

¹⁵ Viz kap. 1.1.4 Výzkumy školní úspěšnosti v českém prostředí (výzkumy T. Katrňáka).

¹⁶ T. Katrňák uvádí teorie amerických autorů: Louise Althussera, Melvina Kohna, Samuela Bowlese a Herberta Gintise. L. Althusser školu považuje za nejvýznamnějšího nositele ideologie státu. V důsledku toho bychom školu měli chápat jako organizaci, kterou formují ekonomické vztahy kapitalistické společnosti. Podle S. Bowlese a H. Gintise je důvodem reprodukce jak sociálních, tak i s nimi spojených vzdělanostních nerovností ekonomický systém americké společnosti. M. Kohn považuje za příčinu reprodukce sociálního postavení podobnosti mezi rodinnými hodnotami a typem povolání rodičů. Profese formuje hodnotovou orientaci rodičů, tím se promítá do způsobu výchovy. Děti jsou připravovány na podobné povolání, jaké vykonávají jejich rodiče.

nerovností je zejména ekonomický kapitál, který například dětem z nižších tříd určuje vzdělávání v hůře vybavených školách s horšími učiteli.¹⁷

Představitelé teorií kulturní reprodukce¹⁸ popisují kulturní odlišnosti prostředí, z něhož děti přicházejí do školy, a ukazují, jakým způsobem se tyto jejich odlišnosti promítají do jejich školního výkonu. Školní selekce je podle nich důsledek nerovností, které už existovaly před nástupem dítěte do školy. Na školní úspěšnost dítěte má největší vliv rodina, v níž dítě vyrůstalo. Příčinou vzniku nerovností je kulturní kapitál získaný v rodině.¹⁹

Teorii kulturní a sociální reprodukce propojuje dohromady ve svém díle Pierre Bourdieu.²⁰ V procesu reprodukce považuje za důležitou roli školy i roli rodinného zázemí. Předpokládá, že na úspěšnost jedince ve škole mají vliv jak strukturní požadavky školy, tak individuální dispozice každého jedince.

Autoři zabývající se teoriemi reprodukce měli za cíl nejen objasnit proces reprodukce sociálních resp. vzdělanostních nerovností, ale také ukázat možnosti řešení tohoto problému, které by vedly k meritokratickému procesu při získávání vzdělání a následně i najetí zaměstnání, které by odpovídalo dosaženému vzdělání.

Z jiného hlediska na reprodukční procesy ve společnosti pohlíželi předchůdci výše uvedených teoretiků reprodukce Émile Durkheim²¹ a Talcott Parsons.²² Souhrnně lze říci, že v jejich teoriích je edukace ve školním prostředí považována za nástroj, který slouží k udržení stávající společenské a politické struktury. Jedinec je objektem působení společnosti v tom smyslu, že společnost jedince formuje ve svém zájmu. Teorií T. Parsonse se budeme zabývat v následující kapitole. Nyní se zaměříme na hlavní teze É. Durkheima, které se vztahují k našemu tématu.

¹⁷ Srov. KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON, 2004, s. 35 – 36.

¹⁸ Mezi představitele těchto teorií podle T. Katrňáka patří např. Basil Bernstein, Shirley Brice Heath, Paul Willis a Jay MacLeod. Teorii B. Bernsteina a S. B. Heath popíšeme podrobněji v jedné z následujících kapitol. P. Willis na základě případové studie dvanácti chlapců pocházejících z dělnické třídy ve Velké Británii zjistil, že reprodukci dělnické třídy zapříčiňuje kontraškolní kultura, která se u těchto chlapců ke konci povinné školní docházky utváří. Jsou přesvědčeni, že jim vzdělání nepomůže v jejich sociální mobilitě, a proto ho jako celek odmítají. Americký autor J. MacLeod na základě svých výzkumů předpokládá, že reprodukci statusu ve společnosti ovlivňuje kultura prostředí, z něhož jedinec pochází, zároveň však mají vliv i další faktory (např. etnická příslušnost, vrstevnická skupina, pohlaví).

¹⁹ Srov. KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON, 2004, s. 35 – 36.

²⁰ V kapitole 1.1.2 se budeme jeho teorií zabývat podrobněji.

²¹ Na É. Durkheima navazovali autoři, kteří zastávají teorii reprodukce ve společnosti, např. P. Bourdieu a B. Bernstein. Těmito autory se budeme zabývat v kapitolách 1.1.2 a 1.1.3.

²² Viz kap. 1.1.1 Pojetí úspěšnosti v koncepci Talcotta Parsonse.

J. Prokop²³ uvádí myšlenku É. Durkheima, že každá společnost disponuje určitým souborem kolektivních představ, hodnot a norem, které si jedinec prostřednictvím edukačního procesu osvojuje. Tím je nad jedincem vykonávána sociální kontrola. Základní funkcí a cílem výchovy je u dítěte vytvářet a rozvíjet jisté množství fyzických, intelektuálních a mravních vlastností, které od něho vyžaduje buď společnost, do níž dítě patří, nebo speciální prostředí, např. vrstva, rodina, zaměstnanecká skupina.

Podle É. Durkheima společnost a její struktura určuje jednání jedince. Vzdělávací systém jako součást struktury společnosti má cíle svého působení vymezeny požadavky společenského systému. Podle Émile Durkheima „má každá zkoumaná společnost v dané chvíli rozvoje vzdělávací systém, který je jedincům vnucován silou, jíž se obvykle nedá odolat“.²⁴

Škola (ve výše uvedeném pojetí) zajišťuje selektivní funkci, která je mechanismem sociální reprodukce. É. Durkheim tento jev chápe pozitivně a říká, že edukace plní spíše funkci integrační než selektivní, protože přispívá k harmonické koexistenci různých sociálních skupin ve společnosti.²⁵

David Greger²⁶ je další český autor, který se zabývá vzdělanostními nerovnostmi. V publikaci *Nerovné šance na vzdělávání* v kapitole *Vzdělanostní nerovnosti v sociologické perspektivě* analyzuje několik vybraných sociologických teorií, které vysvětlují mobilitní procesy, roli vzdělání v nich a jsou východiskem pro výzkumy na toto téma.

Ve své analýze stejně jako T. Katrňák uvádí teorie vzdělanostní reprodukce (jak kulturní, tak sociální). Navíc se zabývá tzv. základním modelem stratifikačního procesu, který se později přeměnil na tzv. sociálně-psychologický model, a dále popisuje teorii racionálního jednání. *Základní model stratifikačního procesu* publikovali Peter Michael Blau a Otis Dudley Duncan ve svém díle *The American Occupational Structure*.²⁷ Výsledky jejich výzkumu ukázaly, že v tehdejší americké společnosti vzhledem k dosahování zaměstnaneckému statusu převládaly principy meritokracie nad principy askripce. Dosažené vzdělání mělo vliv na zaměstnanecký status a nebylo výrazně závislé na rodinném zázemí.

²³ Srov. PROKOP, J. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum, 2005, s. 27.

²⁴ Cit. dle MARTUCCELLI, D. *Sociologie modernity. Itinerář 20. století*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2008, s. 42.

²⁵ Srov. PROKOP, J. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum, 2005, s. 27.

²⁶ GREGER, D. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. et al. *Nerovné šance na vzdělání*. Praha: Academia, 2006, s. 21 – 40.

²⁷ BLAU, P. M.; DUNCAN, O. D. *The American Occupational Structure*. New York: Wiley, 1967.

Na výsledky těchto autorů navázali další badatelé a postupně došlo k rozšíření základního stratifikačního modelu o další proměnné psychologické povahy (např. mentální schopnosti, aspirační úroveň, hodnoty, očekávání apod.) a model začal být označován jako sociálně-psychologický (později jako Wisconsinský model – podle místa realizace longitudinálního výzkumu). Sociálně-psychologický model předpokládá, že sociální původ se do dosaženého vzdělání jedince (a také do školní úspěšnosti) promítá přes jeho vzdělanostní aspirace, které jsou ovlivňovány významným sociálním okolím, do kterého patří rodiče, ale i učitelé a vrstevníci. Rodiny s vyšším sociálně-ekonomickým statutem mohou svým dětem vytvářet podmínky pozitivně ovlivňující rozvoj jejich kognitivních schopností a vzdělanostních aspirací, které mají následně vliv na dosažené vzdělání.²⁸

David Greger spolu s Petrem Matějů²⁹ mezi teoriemi analyzovanými v rámci hledání východisek k výzkumu vzdělanostních nerovností uvádějí teorii racionálního jednání Johna H. Goldthorpa. John H. Goldthorpe ve svých publikacích³⁰ vysvětluje vzdělanostní nerovnosti prostřednictvím teorie racionálního jednání. Objasňuje odděleně rozdíly ve vzdělávacích výsledcích na nižším stupni vzdělávání na základě primárních efektů a vyšším stupni vzdělávání na základě působení efektů sekundárních. Mezi primární efekty patří např. kulturní kapitál, faktory psychologické či genetické povahy. Sekundární efekty se uplatňují v situacích, ve kterých se žák (většinou spolu s rodiči) rozhoduje o dalším směřování jeho vzdělávací dráhy. Na rozhodování mají vliv aspirace žáků, které jsou ovlivněny školním prospěchem, ale také postoji rodičů, např. způsobem hodnocení rizika možného neúspěchu rodiči žáka. Strach z neúspěchu při volbě „vyšší“ vzdělávací dráhy je spojován s možnou větší ekonomickou ztrátou a je charakteristický pro nižší sociální vrstvy. Vede k volbě (z hlediska úspěchu) nejméně rizikové vzdělávací dráhy. V situaci, ve které se žák rozhoduje, zda jít pracovat, nebo dále studovat, může dojít k závěru, že je pro něj ekonomicky výhodnější dále nestudovat. Rodiče z vyšší sociální vrstvy naopak vedou své děti k volbě, která vede k pokusu o dosažení co nejvyššího a nejlepšího možného vzdělání i přes možné ekonomické ztráty.³¹

²⁸ Srov. GREGER, D. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. et al. *Nerovné šance na vzdělání*. Praha: Academia, 2006, s. 33 – 34.

²⁹ Srov. MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. et al. *Nerovné šance na vzdělání*. Praha: Academia, 2006, s. 37 – 38; 58 – 60.

³⁰ Statě uveřejněné v letech 1996 a 1997 (s Richardem Breenem) jsou publikované v následujících aktuálních publikacích: GOLDTHORPE, J. H. *On sociology. Vol. 1, Critique and Program*. Second Edition. Stanford: Stanford University Press, 2007.; GOLDTHORPE, J. H. *On sociology. Vol. 2, Illustration and retrospect*. Second edition. Stanford: Stanford University Press, 2007.

³¹ Srov. MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. et al. *Nerovné šance na vzdělání*. Praha: Academia, 2006, s. 37 – 38; 58 – 60.

Třetím autorem, který se zabývá vztahem výchovy a vzdělání k sociálním nerovnostem, je Radomír Havlík.³² Shrnuje hlavní sociologické koncepce, jejichž společným znakem je konstatování vazby výchovy a vzdělání na společenskou nerovnost, na stratifikaci společnosti, popřípadě třídní strukturu. Mezi tyto koncepce řadí již výše zmiňovanou *teorii meritokracie* tvrdící, že přístup k vyššímu vzdělání a statusu závisí na schopnostech a výkonu bez ohledu na to, z jakého prostředí jedinec pochází. Dále uvádí *teorie odmítající představy o reálnosti rovných šancí na vzdělání a sociální vzestup* (např. teorie „odškolnění“³³; teorie „skrytého kurikula“). Další skupina teorií vychází z toho, že otevřené a zvláště skryté kurikulum i kritéria přístupu ke vzdělání jsou určovány třídními vztahy ve společnosti a místem v těchto vztazích. Jedná se o *teorie třídní podmíněnosti výchovy a vzdělávání*, mezi které patří marxismus a radikální sociologie.³⁴ Poslední skupinu teorií tvoří *teorie nerovnosti přístupu ke vzdělání plynoucí z povahy kultury, jazyka a komunikace* (např. teorie kulturního kapitálu, teorie jazykových kódů).³⁵

Vzhledem k námi řešené problematice se budeme v dalších kapitolách zabývat teoriemi, které jsou přínosné pro řešení problému souvislosti úspěšnosti ve škole s rodinným zázemím žáka a zároveň se zabývají i vlivem rodiny na volnočasové aktivity dítěte. Nejprve se seznámíme s teorií Talcotta Parsonse, který chápe školu jako prostředek k zachování a reprodukci struktury společnosti. Popíšeme Pierra Bourdieua, který popisuje školu jako nástroj společenské diferenciaci a segregace ve prospěch bohatých vrstev na úkor ostatních vrstev společnosti. Uvedeme myšlenky Basila Bernsteina, který se zabýval ověřením předpokladu, že vzdělávací úspěšnost žáka závisí na tom, v jakém sociokulturním prostředí rodiny vyrůstal a který jazykový kód si v ní osvojil.

Výše uvedené teorie a výsledky výzkumů pocházející od zahraničních autorů doplníme o výsledky výzkumů prováděných v českém prostředí. Jedná se o výzkumy Ivany Knausové, která se zabývala ověřením platnosti Bernsteinovy teorie jazykových kódů v českém prostředí. Velmi zajímavé podněty pro námi řešené problémy poskytuje výzkum Tomáše Katrňáka, který se zabýval školní úspěšností dětí z dělnických rodin realizovaný ve městě Brně.

³² Srov. HAVLÍK, R. Rovnost přístupu k vyššímu vzdělání jako sociologický problém. In HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002, s. 92 – 93.

³³ In ILLICH, I. *Odškolnění společnosti*. Praha: SLON, 2000.

³⁴ Viz výše v této kapitole.

³⁵ Viz kap. 1.1.2 Teorie reprodukce Pierra Bourdieua a kap. 1.1.3 Teorie jazykových kódů Basila Bernsteina.

1.1.1 Pojetí úspěšnosti v koncepci Talcotta Parsonse

Talcott Parsons je považován za hlavního představitele strukturálního funkcionalismu, jehož třemi základními pojmy jsou pojmy struktura, funkce a systém. Ve své teorii chápe společnost jako systém, v jehož rámci jsou jednotlivé jevy a procesy určeny hlavně svými funkčními vztahy.³⁶

Fungováním společnosti je zaručen sociální řád založený na určitém minimálním konsensu v oblasti základních hodnot v určité společnosti. Pouze za těchto podmínek se může sociální řád reprodukovat. Ve společnosti existují různé regulační mechanismy, které umožňují splnění těchto podmínek.³⁷

Pro pochopení funkce školy a školní úspěšnosti ve společnosti podle teorie T. Parsonse se nejprve seznámíme s pojetím struktury společnosti v pojetí strukturálního funkcionalismu. T. Parsons z počátku vytvářel svou teorii jako teorii jednání a v jejím rámci pak rozvinul teorii systémů. Základní myšlenkou T. Parsonse je, že společnost chápe jako zvláštní druh sociálního systému, který je jedním ze základních subsystémů lidského *systému jednání*. Za ostatní subsystémy považuje: chování organismu, osobnost jedince a kulturní systém.³⁸

Sociální systém je podle T. Parsonse tvořen interakcí lidských jedinců. Každý člen tohoto systému je jak aktérem (má cíle, ideje, postoje atd.), tak předmětem orientace pro ostatní aktéry i pro sebe. Systém interakce je proto analytickým aspektem abstrahovatelným z celkových procesů jednání jednotlivých účastníků. Jednotliví jedinci jsou současně organismy, osobnostmi a účastníky kulturních systémů.³⁹

Sociální systém zahrnuje soubor rolí a rolových očekávání. Výkon, který je ve shodě s očekávaným plněním těchto rolí, je odměňován (gratifikován) a odchylné jednání je trestáno (sankcionováno). Konformní jednání v rolích umožňuje předvídat jednání druhých lidí a zajišťuje řád v jejich jednání. Prostřednictvím výkonu rolí se utváří osobnost respektující normy společnosti.⁴⁰

Kulturní systém představuje soubor hodnot a norem sdílených ve společnosti. Tyto hodnoty a normy jsou závazné a určující pro myšlení a jednání členů společnosti. *Systém osobnosti* je tvořen potřebami, motivy a postoji jedince, které jsou v procesu socializace konfrontovány s normami a rolovými očekáváními předchozích systémů. Správně socializovaný jedinec má internalizovány normy kulturního systému a jedná ve shodě

³⁶ Srov. ŠUBRT, J. Talcott Parsons: Od struktury jednání k teorii systémů. In Šubrt, J. (ed.) *Talcott Parsons a jeho přínos soudobé sociologické teorii*. Praha: Karolinum, 2006, s. 17.

³⁷ Srov. KELLER, J. *Úvod do sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995, s. 88.

³⁸ Srov. PARSONS, T. *Společnosti. Vývojové a srovnávací hodnocení*. Praha: Svoboda, 1971, s. 24.

³⁹ Srov. tamtéž, s. 27.

⁴⁰ Srov. KELLER, J. *Úvod do sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995, s. 90 – 91.

s rolovými očekáváními. Tyto tři systémy doplňuje *systém chování organismu*, jenž zdůrazňuje skutečnost, že člověk je tvor biologický, a tudíž je jeho chování omezeno přírodním prostředím.⁴¹

Systémy kulturní, sociální a osobnostní jsou vzájemně propojeny. Existuje mezi nimi hierarchie kontroly, která spočívá v tom, že kulturní systém kontroluje sociální systém a ten následně kontroluje osobnostní systém. Jedinec je utvářen ve shodě s normami společnosti danými kulturním systémem a ve shodě s rolovými očekáváními, které jsou určovány na základě akceptovaných společenských hodnot. Na tomto principu probíhá proces socializace jedince. Pokud probíhá řádným způsobem, následuje plnění rolí jednotlivci a prostřednictvím toho jsou udržovány společné hodnoty systému.⁴²

Funkčnost jednotlivých systémů závisí na tom, jestli jsou dodržovány tzv. funkční příkazy. T. Parsons definoval čtyři základní funkční příkazy: *adaptation (adaptace)*, *goal attainment (dosahování cílů)*, *integration (integrace)*, *latent pattern maintenance (udržování latentních vzorců)*.⁴³ Tyto příkazy jsou platné pro všechny instituce a subsystémy ve společnosti, zaručují bezproblémový průběh procesu socializace a jsou zobrazovány jako AGIL schéma.⁴⁴

Funkční příkaz *adaptation* zahrnuje adaptaci systému na vnější fyzikální prostředí, na opatřování zdrojů z tohoto prostředí. *Goal attainment* znamená zaměření na dosahování cílů. Předpokladem je, že každý sociální systém usiluje o uskutečnění svých cílů. *Integration* zajišťuje koordinaci, přizpůsobování a regulaci vztahů mezi různými aktéry uvnitř systému prostřednictvím implementace norem. *Latent pattern maintenance* znamená zachování struktury prostřednictvím udržování latentních vzorců jednání a motivování aktérů k výkonu rolí pro systém nezbytných.⁴⁵

Tyto čtyři funkční příkazy platí jak pro celý systém jednání, tak pro jednotlivé subsystémy a instituce. Behaviorální systém plní funkci adaptace, systém osobnosti funkci dosahování cílů, sociální systém funkci integrace a kulturní systém funkci zachování struktury prostřednictvím udržování latentních vzorců jednání. Při aplikaci funkčních příkazů pouze na sociální systém (jako subsystém systému jednání) je adaptace funkcí ekonomického

⁴¹ Srov. KELLER, J. *Úvod do sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995, s. 90 – 91.

⁴² Srov. PROKOP, J. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum, 2005, s. 44.

⁴³ Názvy v dalším textu ponecháváme buď v původním anglickém jazyce, nebo v českém překladu, tak jak jsou používány v citovaných zdrojích.

⁴⁴ Označení AGIL je sestaveno z prvních písmen jednotlivých příkazů.

⁴⁵ Srov. ŠUBRT, J. Talcott Parsons: Od struktury jednání k teorii systémů. In Šubrt, J. (ed.) *Talcott Parsons a jeho přínos soudobé sociologické teorii*. Praha: Karolinum, 2006, s. 23.

systému, dosahování cílů je funkcí politického systému, integraci provádí sociální komunita a úkol zachování struktury je realizován v rámci rodiny, školy a církve.⁴⁶

Aplikaci Parsonsových funkčních příkazů na školu jako instituci popisuje Jiří Prokop.⁴⁷ Uvádí, že funkční příkaz *adaptation*, který zahrnuje obstarávání prostředků pro dosažení cílů ve školním prostředí, znamená zajištění prostředků externích (budov, personálu, materiálu) a prostředků nemateriální povahy (typů úkolů, obsahů předmětů aj.). Tyto prostředky zabezpečují možnost přípravy žáků na zvládání dospělých a profesních rolí.

Funkční příkaz *goal attainment* souvisí v případě školy s definováním cílů vyučování. Definování cílů vyučování resp. vzdělávání vychází z předpokladu, že škola má za úkol zprostředkovat motivy a techniky potřebné pro zvládnutí dospělých a profesních rolí v souvislosti se zabezpečením pracovní síly zejména prostřednictvím selekčních procesů.⁴⁸

Danilo Martuccelli k tématu selektivní funkce školy uvádí, že podle T. Parsonse je škola nejen socializačním činitelem, ale také ovlivňuje sociální zařazení jedince. Škola svým hodnocením žáků provádí výběr a zařazování dětí do systému dospělých rolí. Uplatňuje přitom systematický proces hodnocení, který je dán systémem odměn a trestů. Systém školního hodnocení tím pokládá základy budoucí společenské selekce.⁴⁹

Z hlediska hodnocení školní úspěšnosti T. Parsons rozlišuje kognitivní a mravní složku úspěšnosti. Kognitivní složka zahrnuje školní vědomosti, mravní složka obsahuje schopnosti občanské i pracovní, např. schopnost spolupráce, schopnost řídit lidi, iniciativu aj. Na základní škole⁵⁰ nejsou při hodnocení tyto složky výrazně oddělovány. K jejich oddělení dochází na vyšších stupních školního vzdělávání. S postupem do vyšších tříd dochází k zvětšení rozdílů ve výkonech mezi jednotlivými žáky a diferenciaci na základě žákem podaného výkonu tím nabývá na významu. Úspěšnost po kognitivní stránce zajišťuje určité místo ve školní skupině a zároveň následné zaměření v dalším vzdělávání a směřování k profesním rolím. Škola je založena na počáteční rovnosti příležitostí, všichni žáci jsou hodnoceni na stejném principu. V průběhu vzdělávání na základě hodnocení dochází k diferenciaci žáků podle úspěšnosti.⁵¹

⁴⁶ Rodina, škola a církev jsou považovány za součást tzv. fiduciárního systému. Srov. ŠUBRT, J. Talcott Parsons: Od struktury jednání k teorii systémů. In Šubrt, J. (ed.) *Talcott Parsons a jeho přínos soudobé sociologické teorii*. Praha: Karolinum, 2006, s. 24 - 25.

⁴⁷ Srov. PROKOP, J. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum, 2005, s. 41 – 42.

⁴⁸ Srov. tamtéž, s. 41.

⁴⁹ Srov. MARTUCELLI, D. *Sociologie modernity. Itinerář 20. století*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2008, s. 76.

⁵⁰ U nás 1. st. ZŠ. T. Parsons při popisu školního prostředí vychází ze situace na amerických školách v polovině 20. století.

⁵¹ Srov. MARTUCELLI, D. *Sociologie modernity. Itinerář 20. století*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2008, s. 76 - 77.

Proces diferenciovaného odměňování ve škole i ve školní třídě je základem dalšího funkčního příkazu *integration*. Na žáky jsou kladeny stejné požadavky na výkon při stejných typech úloh. Při diferenciovaném hodnocení mohou u žáků vznikat napětí, která musí být v rámci integrace zachycena a řešena. Všichni zúčastnění se musí shodnout na akceptovaném hodnocení výkonů, do kterého nesmí zasahovat hodnocení společenského postavení.⁵²

Funkční příkaz *latent pattern maintenance*, který zahrnuje kontrolu napětí vznikajícího v systému ve školním prostředí, znamená regulaci očekávání, zájmů, přání a potřeb žáků např. vzhledem k obsahu povinných předmětů, se kterými se mohou dostávat do rozporu. Řešení může být např. v zavedení volitelných předmětů, které umožňují žákovi rozvíjet se v oblasti jeho očekávání a zájmů.⁵³

Na základě popsané aplikace funkčních příkazů ve školním prostředí můžeme vyvodit funkce školy ve společnosti v pojetí strukturálního funkcionalismu. Škola plní ve společnosti dvě důležité funkce – socializační a selekční. Cílem socializace je přijetí společností uznaných hodnot jedincem. Cílem selekce je přidělení rolí dospělých (profesní i společenské) na základě úspěchů a neúspěchů v edukačním procesu. J. Prokop⁵⁴ uvádí, že T. Parsons předpokládá, že dítě musí být ve škole zespolečňováno, aby bylo schopné akceptovat právní odůvodněnost rozvrstvené společnosti, ve které jsou jedinci vybráni do různých rolí s nerovným statusem a různou odměnou. V tomto pojetí společnost považuje za spravedlivé nerovné odměňování jednotlivců na základě úrovně výkonů jednotlivců.

Teorii T. Parsonse podobným způsobem jako J. Prokop interpretuje i Richard Münch⁵⁵ a aplikuje ji na příklad školní třídy. Školní třídu si lze představit jako sociální systém, který je určován rolí učitele a žáků, nachází se ve specifickém výměnném vztahu s osobnostním systémem účastníků a kulturním systémem vzdělávacích idejí, výukových metod a souborů vědomostí. Zároveň musí sociální systém řešit problém vnitřního pořádku. Úspěch jednání jedince není závislý pouze na jeho volbě prostředků a vnějších podmínek, nýbrž také na volbě prostředků a vnějších podmínek ostatních aktérů. To znamená, že školní úspěch žáka není určován pouze jeho vlastní volbou prostředků, ale také jednáním učitele a jeho spolužáků. Řešení problému spočívá v hledání konsensu v oblasti hodnot a norem. Jistý odhad šancí na úspěch vlastního jednání je možný pouze v tom případě, jestliže se žáci a učitel sjednotí v pojetí učební látky a hodnotících kritérií učebního úspěchu.

⁵² Srov. PROKOP, J. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum, 2005, s. 41.

⁵³ Srov. tamtéž, s. 42.

⁵⁴ Srov. tamtéž, s. 42 – 43.

⁵⁵ Srov. MÜNCH, R. Talcott Parsons. In *Klassiker der Soziologie 2. Von Talcott Parsons bis Anthony Giddens*. München: Verlag C. H. Beck, 2007, s. 33.

Kritika strukturálně funkcionálního pojetí edukace je nejčastěji vedena z pozice teorie konfliktu. Teorie konfliktu vzniká jako kritická reakce na jednostranné zaměření strukturně funkcionálního přístupu a neguje základní východiska konsensuálních teorií. Strukturálně funkcionalistické teorii vytýká to, že nepočítá se vznikem konfliktů ve společnosti, že se neptá, pro koho je existující stav ve společnosti funkční, že pouze popisuje fungování společnosti, ale neklade si otázku, proč tomu tak je. Z hlediska edukace se teorie konfliktu zaměřuje na problém nadvlády a podřízenosti ve školách, rozdílné cíle žáků, rodičů, pedagogů a společnosti. Roli edukace chápe jako roli udržování nerovností ve společnosti.⁵⁶

Teorie T. Parsonse nám, i přes uvedené kritické připomínky, zprostředkovává ucelený teoretický model možného pohledu na vliv úspěšnosti jedince na jeho budoucí profesní uplatnění. Na počátku dává škola všem žákům rovné příležitosti uspět. Postupně však dochází k diferenciaci a selekci podle dosažených výkonů. Zdůrazňuje vliv společnosti na stanovování cílů vzdělávání, které je založeno na přenosu kulturních norem a hodnot na další generaci. Jedná se o popisnou teorii, která neřeší příčiny úspěšnosti nebo neúspěšnosti ve škole.

Zároveň je strukturálně funkcionalistická teorie stále přínosná pro studium jevů edukační reality, je však potřeba podrobit ji kritické analýze. Jiří Prokop uvádí, že použitelnost teorie strukturálního funkcionalismu ke zkoumání edukace závisí na úrovni konsensu v oblasti hodnot ve zkoumané společnosti. „Čím plněji je dosaženo tohoto konsensu, tím více je oprávněný strukturálně – funkcionální přístup při zkoumání edukačních procesů probíhajících ve společnosti.“⁵⁷

Diference ve školní úspěšnosti podle teorie strukturálního funkcionalismu jsou výsledkem konsensu ve způsobu hodnocení žáka učitelem. Předpokládáme, že procesy hodnocení, které diferencují žáky pro další vzdělávací dráhu, slouží i jako základ pro budoucí procesy hodnocení, které budou základem pro sociální diferenciaci v dalším životě jedince.

Z hlediska našeho tématu můžeme zároveň přemýšlet o tom, jakým způsobem funguje hodnocení ve volnočasových aktivitách a do jaké míry může zasahovat do procesu diferenciaci dalších vzdělávacích drah jedince.

⁵⁶ Srov. PROKOP, J. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum, 2005, s. 48 – 49; KELLER, J. *Úvod do sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995, s. 105.

⁵⁷ PROKOP, J. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum, 2005, s. 38.

1.1.2 Teorie reprodukce Pierra Bourdieua

Francouzský filozof a sociolog Pierre Bourdieu se v rámci svého díla zabýval rovným přístupem ke vzdělávání. Ve Francii byla od dob osvícenské filozofie 18. století aktuální myšlenka, že vědění samo o sobě přispívá k emancipaci a zvyšování společenského postavení lidí. Škola má za úkol šířit vědění rovnoměrně mezi všechny občany bez ohledu na jejich původ, náboženskou, politickou nebo jinou příslušnost. Tím má přispívat k postupnému zániku sociálních nerovností. Na základě svých schopností a školních výsledků má jedinec šanci na vzestup v sociální hierarchii.⁵⁸

P. Bourdieu se pokusil prokázat neplatnost této myšlenky v díle *Les Héritiers (Dědictví)*, které v roce 1964 vydal spolu s Jean-Claudem Passeronem. V tomto díle představil analýzu dlouhodobého a empiricky podloženého sociologického výzkumu, který byl zaměřen na zjištění toho, do jaké míry je školní a univerzitní systém nástrojem společenské diferenciaci a segregace ve prospěch bohatých vrstev na úkor ostatních vrstev ve společnosti. Ukázalo se, že mezi nejlepšími a nejvzdělanějšími studenty, kteří zároveň dosahují nejvýznamnějšího postavení v rámci své profese, jsou ve většině děti z vyšších (vládnoucích) vrstev. Z toho vzešlo přesvědčení, že škola není zdaleka tak demokratickou institucí, jak se předpokládalo.⁵⁹

P. Bourdieu vypracoval teorii sociální a kulturní reprodukce, která vycházela z analýzy forem sociálního jednání. Zavedl pojem *kulturní kapitál* (ve smyslu kulturní zvýhodnění), který je požadován ke vstupu do vládnoucí vrstvy. Kulturní kapitál je předáván v rámci procesu socializace. Lze ho získat v rodině a prostřednictvím vzdělávacího systému, který je řízen vládnoucí vrstvou. Problémem je, že jazykové a ostatní symbolické kódy používané při pedagogické komunikaci jsou určovány kulturou vládnoucí vrstvy. Žáci, kteří ovládají požadavky dané kulturou této vrstvy (nejčastěji pocházejí z této vrstvy), jsou ve výhodě, snáze komunikují s učiteli a jeví se jako inteligentnější a nadanější než žáci ostatní. Žáci, kteří nepocházejí z rodin vládnoucí vrstvy, jsou naopak v nevýhodě, neboť schopnost verbální komunikace, kterou žáci při výuce potřebují, se předává převážně v rodině. Způsob verbální komunikace v nižších třídách je odlišný od verbální komunikace ve třídách vyšších. Na základě toho vzniká problém při předávání kulturního kapitálu dětem z rodin nevládnoucích (nižších) vrstev.⁶⁰

⁵⁸ Srov. PROKOP, J. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum, 2005, s. 168.

⁵⁹ Srov. tamtéž, s. 168 – 169.

⁶⁰ Srov. *Sociologické směry, školy, paradigmaty*. Praha: Sociologické nakladatelství, Sociologický ústav AV ČR, 1996, s. 92 – 93.

Kulturní kapitál se objevuje ve třech rozdílných formách. V *objektivizované* formě jako např. knihy, obrazy, umělecká díla, technické přístroje, dále ve *vtělené* (subjektivně osvojené a internalizované) formě jako dovednosti, schopnosti, formy vědění získané ve škole, preference a formy chování získané socializací. V *institucionalizované* formě se jedná např. o získané a udělené tituly při ukončení školy a vysokoškolské diplomy. Kulturní kapitál je získáván prostřednictvím vzdělávacího procesu, ale zároveň je také rodinným „dědictvím“. Kulturní kapitál je dále vázán na *sociální* kapitál (vztahy a vztahové sítě), *ekonomický* kapitál (finanční a hmotné statky) a *symbolický* (kapitál cti a prestiže).⁶¹

Jak děti z vyšších vrstev získávají pro uplatnění ve společnosti i pro studium ve škole zvýhodněný kulturní kapitál v rodině, lze ilustrovat na příkladu trávení volného času dětí z vyšších vrstev. Například děti, které s rodiči často navštěvují muzea a divadla, získávají množství kulturního kapitálu tím, že do těchto budov vstupují a vědí, jak se v nich chovat, a to i přesto, že je takovéto činnosti nebaví.⁶²

Tím, že škola funguje na principu kulturního kapitálu vládnoucí vrstvy a stanovuje hodnotící kritéria úspěšnosti, legitimizuje a reprodukuje nerovnosti v přístupu ke kultuře a vzdělávání, neboť podle příslušnosti k určité vrstvě mají jedinci větší nebo menší šanci získat ve společnosti preferovaný kulturní kapitál. Tím jsou současně reprodukovány sociální nerovnosti. Nejde o nerovnost šancí, neboť přístup ke vzdělávání mají všichni. Škola však upřednostňuje takové způsoby edukace, které jsou vlastní vládnoucím vrstvám společnosti.⁶³

P. Bourdieu kromě pojmu kulturní kapitál používá ještě pojem *habitus*, který je podle něho „systémem trvalých a transponovatelných dispozic, strukturovaných struktur předurčených k činnosti jakožto struktury strukturující“.⁶⁴

Habitus zahrnuje gesta, komunikační styly, myšlenky a způsoby chování, které má člověk osvojeny do té míry, že si je ani neuvědomuje. Sociální původ se prostřednictvím něho projevuje tak, že člověk jedná na základě řečových, gestových, emocionálních a racionálních životních postojů, které má zvnitřněny na základě procesu socializace v rodině. Jednání žáků ve škole je ovlivněno tím, že žák přichází do školy (stejně tak i do mimoškolních vzdělávacích aktivit) s určitými získanými vzory habitu.⁶⁵

⁶¹ Srov. BOHN, C.; HAHN, A. Pierre Burdieu. In *Klassiker der Soziologie 2. Von Talcott Parsons bis Anthony Giddens*. München: Verlag C. H. Beck, 2007, s. 301.

⁶² Srov. PROKOP, J. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum, 2005, s. 177.

⁶³ Srov. tamtéž, s. 179 – 180.

⁶⁴ BOURDIEU, P. Le sens pratique, s. 88, cit. dle MARTUCCELLI, D. *Sociologie modernity. Itinerář 20. století*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2008, s. 97.

⁶⁵ Srov. PROKOP, J. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum, 2005, s. 180 – 181.

Podle P. Bourdieua probíhá sociální reprodukce s pomocí kulturní reprodukce. Prostředníkem je habitus, který vzniká v rodině primární socializací a následně je rozvíjen sekundární socializací, která probíhá ve škole. Ve škole však nedochází ke změně habitu, ale jsou udržovány rozdíly mezi habitusy žáků z různých společenských tříd.⁶⁶

K odstranění výše uvedených vlivů by cílem vzdělávacího systému měla být eliminace vstupních sociokulturních nerovností a vyrovnávání šancí příslušníků jednotlivých společenských vrstev na úspěch. Výchova a vzdělávání by pak nereprodukovaly společenské nerovnosti, ale potlačovaly by jejich vliv distribucí kulturního kapitálu nezávisle na ekonomickém a sociálním kapitálu a umožňovaly by vzestup v sociální hierarchii v závislosti na dosaženém úspěchu.⁶⁷

Tato teorie vytvořila model pro porozumění funkcím výchovy a vzdělávání ve společnosti z pohledu sociální kontroly v podmínkách postindustriální společnosti. I když byla později kritizována (např. Raymondem Boudonem)⁶⁸, její empirické závěry ohledně školní úspěšnosti žáků z vyšších vrstev a neúspěšnosti žáků z nižších vrstev zůstávají nezměněny.⁶⁹

Ačkoli výzkumy byly prováděny v prostředí odlišném od českého školního prostředí, které bylo a do jisté míry stále je ovlivněno obdobím socialismu a struktura společnosti je jiná, mohou být inspirativní pro zamýšlení se nad otázkami školní úspěšnosti i v českém prostředí.

Pro řešení našeho problému je inspirativní teorie kulturního kapitálu ve vztahu k volnočasovým aktivitám. Můžeme předpokládat, že rozdíly v trávení volného času pubescentů budou záviset na tom, jaké je jejich rodinné zázemí a jakým způsobem byli k využívání volného času vychováni.

⁶⁶ Srov. PROKOP, J. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum, 2005, s. 191.

⁶⁷ Srov. *Sociologické směry, školy, paradigmaty*. Praha: Sociologické nakladatelství, Sociologický ústav AV ČR, 1996, s. 93.

⁶⁸ Raymond Boudon je francouzský sociolog, který kritizoval teorii kulturního kapitálu z pozice metodologického individualismu, tzn., že do popředí klade individuální rozhodnutí jedince.

⁶⁹ Srov. PROKOP, J. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum, 2005, s. 195 – 200.

1.1.3 Teorie jazykových kódů Basila Bernsteina

Dílo Basila Bernsteina spojuje tři obory: sociologii, lingvistiku a pedagogiku. Jeho výzkumy, které byly realizované v 60. a 70. letech 20. století, byly zaměřeny na zjištění příčin neúspěšnosti dělnické mládeže ve Velké Británii. B. Bernstein se při zkoumání příčin školní neúspěšnosti zaměřil na jazyk jako na činitele, který stimuluje vývoj jedince.⁷⁰

Základem výzkumu B. Bernsteina je předpoklad, že vzdělávací úspěšnost žáka závisí na tom, v kterém sociokulturním prostředí rodiny vyrůstal a který jazykový kód si v ní osvojil. Bernstein rozlišil dva jazykové kódy neboli způsoby používání jazyka. Jazykové kódy si děti osvojují v závislosti na svém sociokulturním prostředí. První kód označil jako *omezený* a předpokládal, že si ho v Anglii převážně osvojují děti z tzv. nižší třídy (lower class), do které patří převážně děti nekvalifikovaných a polokvalifikovaných dělníků z nejhudší vrstvy obyvatelstva. Druhý kód nazval kódem *rozvinutým* a předpokládal, že si ho osvojují děti z tzv. střední třídy (middle class).⁷¹

Charakteristiky omezeného a rozvinutého jazykového kódu uvádí Jan Průcha.⁷² Pro omezený kód jsou charakteristické krátké, gramaticky jednoduché, často neukončené věty; méně složité větné struktury; dominují aktivní slovesné vazby. Často jsou používány spojovací výrazy typu: no tak, prostě, třeba aj. V řeči se vyskytuje malý počet vedlejších vět rozvíjejících podmětovou část vět hlavních. Přídavná jména a příslovce jsou používána v omezené míře.

Rozvinutý jazykový kód se vyznačuje gramatickou správností a logickým uspořádáním výpovědi, složitými větnými konstrukcemi (s četnými a rozvinutými vedlejšími větami aj.). S vysokou frekvencí jsou používány předložky vyjadřující logické, časové a prostorové vztahy, hodnotící a specifikující přídavná jména a příslovce. Často je používáno osobní zájmeno „já“.

Výsledky výzkumů prokázaly, že existují rozdíly v užívání jazyka v závislosti na sociální třídě. B. Bernstein zároveň zdůrazňuje, že mezi užíváním omezeného a rozvinutého jazykového kódu nejsou nepřekročitelné hranice. Jestliže žák nepoužívá rozvinutý jazykový kód, neznamená to, že si ho za určitých podmínek není schopen osvojit, nýbrž pouze to, že se v průběhu své kognitivní socializace v rodině s rozvinutým kódem nesetkal.⁷³

⁷⁰ Srov. PROKOP, J. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum, 2005, s. 202.

⁷¹ Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002, s. 126.

⁷² Srov. tamtéž, s. 127.

⁷³ Srov. tamtéž, s. 127 – 128.

B. Bernstein se v důsledku svých výzkumných závěrů zaměřil na kompenzaci zjištěných příčin. Kompenzační působení mají dětem a mládeži zajistit podmínky správného rozvoje. Mezi tato opatření patří kompenzační působení v oblasti modelování lidské řeči.⁷⁴

Bernsteinova teorie našla ve vědeckých kruzích v USA a v západní Evropě mnoho zastánců i kritiků. Hlavním kritikem byl americký sociolingvista William Labow, který se zabýval zkoumáním jazyka amerických černochů a jejich vzdělávacími potížemi. Oponoval názorem, že žáci, kteří jsou ve škole považováni za zaostalé a nerozvinuté, mají v rámci svého sociokulturního prostředí vyspělou jazykovou komunikaci. To, že se ve škole vyjadřují v neúplných větách a jednoslovně, je důsledkem jejich obranného chování, vyplývajícího ze sociální podřazenosti dětí vůči těm, s nimiž jsou nucené komunikovat.⁷⁵

V rámci našeho tématu je důležité zabývat se platností Bernsteinovy teorie pro českou populaci. V České republice nebyly dosud realizovány výzkumy, jejichž záměrem by bylo přímé ověření této teorie. Byly však realizovány výzkumy, které naznačují její možnou platnost pro české prostředí, s nimiž se seznámíme v další kapitole.⁷⁶

1.1.4 Výzkumy školní úspěšnosti v českém prostředí

Ověřením platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí se zabývala Ivana Knausová.⁷⁷ Ve svém výzkumu si nejprve kladla otázku, do jaké míry je reálné určit v současné české společnosti příslušnost rodiny k určité sociální vrstvě. Ve výzkumném šetření byla sociální příslušnost určena pouze na základě nejvyššího dosaženého vzdělání matky. Tato volba je zdůvodněna dvěma předpoklady. Prvním důvodem je, že matka obvykle tráví s dítětem nejvíce času, nejvíce s ním komunikuje a nejvíce ho ovlivní v rámci primární socializace. Na základě toho je předpokládán silnější vliv matek na úroveň verbalizace vlastních dětí. Druhým důvodem je, že v neúplných rodinách (téměř ve všech případech) matka dítě nadále vychovává a podílí se na jeho socializaci (včetně jazykové). Tento předpoklad je aktuálně použit na základě výskytu vysoké rozvodovosti

⁷⁴ Srov. PROKOP, J. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum, 2005, s. 202.

⁷⁵ Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002, s. 132.

⁷⁶ Např. výzkum Ivany Knausové (viz kap. 1.1.4 Výzkumy školní úspěšnosti v českém prostředí).

⁷⁷ Srov. KNAUSOVÁ, I. Ověření platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí. *Pedagogická orientace*, 2002, č. 2, s. 99 – 107.

a existence vysokého počtu neúplných rodin na rozdíl od doby, v níž tyto jevy nebyly zastoupeny v tak vysoké míře jako v současnosti.⁷⁸

Výzkum byl realizován u 322 žáků 6. tříd základní školy. Indikátorem pro příslušnost k *nižší sociální vrstvě* se stalo základní vzdělání a vyučení u matek. Vzdělání ukončené maturitou a vyšší bylo považováno za indikátor příslušnosti rodiny ke *střední sociální vrstvě*. Výzkumné šetření prokázalo, že existuje vazba mezi dovedností užívání určitého jazykového kódu a příslušností jedince, resp. jeho rodiny k určité sociální vrstvě, která je dána vzdělanostní úrovní matky. Konkrétně byly potvrzeny tyto dvě hypotézy: 1. *Schopnost užívání identifikátorů⁷⁹ rozvinutého jazykového kódu je podmíněna příslušností rodiny, z níž jedinec pochází, ke středním vrstvám.* 2. *Omezeným jazykovým kódem komunikují častěji děti z rodin s příslušností k nižší sociální vrstvě.*⁸⁰

Velmi častý výskyt identifikátorů *rozvinutého jazykového kódu* byl zjištěn u nadpoloviční většiny žáků patřících do *střední sociální vrstvy*. Zároveň se ve zkoumaném souboru vyskytli žáci z *nižší sociální vrstvy*, u kterých byla prokázána existence znaků *rozvinutého jazykového kódu* ve verbálním projevu. Pokud byl u jedince jednoznačně identifikován *omezený jazykový kód*, jednalo se o jedince z *nižší sociální vrstvy*.⁸¹

Byla rovněž potvrzena hypotéza, že *školní úspěšnost žáka* je spojena s jeho dovedností užívat *rozvinutý jazykový kód*. Používání rozvinutého jazykového kódu je ve výzkumu charakterizováno tím, že žák dokáže vhodně volit slova, formulovat myšlenky, uvědomuje si logické souvislosti a disponuje bohatou slovní zásobou. Ve vztahu ke školní úspěšnosti používání *rozvinutého jazykového kódu* vytváří předpoklad, že žák dovede učební látku srozumitelně vysvětlit a je schopen se adekvátně vyjadřovat ve všech vyučovacích předmětech. Ve výzkumu je školní úspěšnost dána klasifikací z českého jazyka a bylo prokázáno, že převážná většina žáků ze zkoumaného souboru, v jejichž projevu byly zjištěny identifikátory *rozvinutého jazykového kódu*, byla v českém jazyce klasifikována známkou „výborný“ či „chvalitebný“.⁸²

I. Knausová na základě výsledků svého výzkumu vyslovuje tvrzení, že rozdíly ve vyjadřování žáků ve vazbě na jejich rodinné prostředí skutečně existují a že školní

⁷⁸ Srov. KNAUSOVÁ, I. Ověření platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí. *Pedagogická orientace*, 2002, č. 2, s. 102 – 103.

⁷⁹ Ve výzkumu se jednalo o tyto identifikátory obou jazykových kódů: 1. výskyt krátkých jednoduchých vět; 2. výskyt rozvinutých souvětí; 3. výskyt plevlných slov; 4. výskyt opakovaných slov; 5. výskyt osobních zájmen, jejichž smysl má být pochopen z kontextu; 6. výskyt specifikujících a hodnotících přídavných jmen; 7. výskyt příslovečných určení a přívlastků; 8. pořádek slov ve větě; 9. slovní zásoba.

⁸⁰ Srov. KNAUSOVÁ, I. Ověření platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí. *Pedagogická orientace*, 2002, č. 2, s. 102, 106.

⁸¹ Srov. tamtéž, s. 106.

⁸² Srov. tamtéž, s. 105.

úspěšnost je závislá na užívání určitého jazykového kódu. Dále konstatuje, že lze Bernsteinovu teorii jazykové socializace považovat za platnou i v současném českém prostředí.

Tomáš Katrňák⁸³ se ve svém výzkumu zabýval zkušenostmi „dělníků“ a „vysokoškoláků“ se školou. Jednalo se o kvalitativní výzkum, který byl realizován prostřednictvím metody zakotvené teorie. Ve svém výzkumu chápe „dělníka“ jako člověka, který je vyučený, živí se manuální nezemědělskou prací, je zaměstnancem, tedy nepodniká. Jeho práce je rutinní, mechanická, s malým prostorem pro kreativitu, inovaci a vzdělanostní postup – kariéru. Srovnávací skupinou byli „vysokoškoláci“, kteří vykonávali nemanuální práci.⁸⁴

Cílem výzkumu bylo objasnit proces vzdělanostní reprodukce z jedné generace na druhou. Pro pochopení tohoto procesu byla zkoumána zkušenost „dělníků“ se školou a jejich jednání vzhledem k ní.⁸⁵

Výzkum ukázal, že „dělníci“ měli negativní zkušenost se školou. Výuka na základní škole je nebavila, učení je nezajímalo, do školy se nepřipravovali. Do školy chodili, protože to byla jejich povinnost. Více než výuka byli pro ně důležití kamarádi ve škole. Pokud si ve škole našli kamarády, ve škole se jim líbilo. Na druhou stranu vnímali prostředí základní školy jako kompetitivní, neboť existovaly rozdíly mezi žáky dané prospěchem. Zajímavější pro ně byla výuka na středním odborném učilišti. Zajímaly je především odborné předměty, neboť věděli, že se je učí proto, aby je mohli využít v praxi. Se spolužáky si byli bližší, protože měli podobný pohled na svět, podobné názory a zájmy. Prostředí učiliště vnímali jako kamarádské.⁸⁶

Vzdělanostní aspirace „dělníků“ byly nízké, neboť škola je nebavila, výuka je nezajímala, do školy se doma nepřipravovali, o další studium se nezajímali a dále studovat nechtěli. Jejich cílem bylo absolvování učebního oboru, získání výučního listu a nástup do pracovního procesu.⁸⁷

Vzdělanostní aspirace „dělníků“ zřejmě vycházejí z prostředí rodiny, neboť v dělnické rodině se dětem nezdůrazňuje, že by měly být ve škole vynikající, že by měly mít vysoké vzdělanostní aspirace. Dělničtí rodiče očekávají, že jejich děti budou ve škole průměrné, že

⁸³ Viz publikace: KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON, 2004.

⁸⁴ Srov. KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON, 2004, s. 75.

⁸⁵ Srov. tamtéž, s. 81.

⁸⁶ Srov. tamtéž, s. 85 – 91.

⁸⁷ Srov. tamtéž, s. 91.

budou směřovat k získání výučního listu. Tato očekávání se promítají do normy dobré známky. V dělnické rodině je za dobrou a uspokojující známku považována trojka. Zařazení dítěte do středu klasifikační stupnice považují rodiče za přijatelné a uspokojující, předpokládají, že tam dítě bude patřit. Podle nich je průměrný prospěch zárukou bezproblémového přijetí dítěte na učební obor.⁸⁸

Z hlediska školního prospěchu rodiče „dělníků“ zajímá, jestli dítě domů přinese dobrou nebo špatnou známku. Dobrá známka udělá rodičům radost, za špatnou známku je dítě potrestáno, případně je dítěti řečeno, že za špatné známky nese zodpovědnost a že nemá schopnosti na to, aby dosáhlo lepší známky. Špatným známám se rodiče nesnaží předcházet například tím, že by dítěti pomohli s přípravou do školy, zodpovědnost za přípravu nechávají plně v kompetenci dítěti. Je tomu tak i proto, že školní známku považují za kritérium toho, zda je jejich dítě nadané, průměrné, či úplně bez nadání.⁸⁹

T. KATRŇÁK ve svém shrnutí výzkumu o dětech vyrůstajících v „dělnické“ rodině zdůrazňuje, že děti jsou ve škole ponechány samy sobě a se školou a s učivem se musí vyrovnávat samy. Jejich rodiče se zajímají především o známky přinesené ze školy, nezajímá je, jestli se dětem ve škole líbí, jestli se do ní připravují, jestli učivu rozumí, nezdůrazňují jim, že by se měly učit, a nevysvětlují jim, proč by to měly dělat a jak by to měly dělat. Očekávají, že děti zvládnou školu samy, že budou dosahovat průměrného prospěchu, po ukončení základní školy budou přijaty do učebního oboru, vyučí se, najdou si práci a začnou vydělávat.⁹⁰

Samotní „dělníci“ interpretují příčinu svého neúspěchu na základě toho, že se do školy nepřipravovali, neučili se, a to v důsledku nezájmu o školu. Naopak neúspěch nepřisuzovali svým schopnostem a nikoho ze svého neúspěchu neobviňovali. „Školní úspěch nebyl zdrojem jejich sebevědomí, nebyl součástí jejich identity. Když je to ve škole nebavilo, tak jim ani nezáleželo na školním úspěchu. Stačilo jim, když se budou učit na trojky. Své sebevědomí neodvozovali od školy, ale naopak od mimoškolních aktivit.“⁹¹

Názory výzkumného vzorku „dělníků“ byly ve výzkumu T. KATRŇÁKA porovnávány s názory „vysokoškoláků“. „Vysokoškolákům“ záleželo na tom, aby ve škole patřili mezi úspěšné žáky. Za normu dobré známky považovali jedničku nebo dvojku. Špatné známky se snažili opravit. Ve škole se snažili být úspěšní, protože si uvědomovali významnost

⁸⁸ Srov. KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON, 2004, s. 101 – 103.

⁸⁹ Srov. tamtéž, s. 104 – 106.

⁹⁰ Srov. tamtéž, s. 108.

⁹¹ Tamtéž, s. 118.

dosaženého vzdělání ve svém životě. Školní úspěch byl u „vysokoškoláků“ součástí jejich identity.⁹²

Vysokoškolsky vzdělaní rodiče u svých dětí kladou důraz na to, aby se ještě předtím, než nastoupí do školy, a i během vlastní školní docházky ve volném čase věnovaly takovým aktivitám, které rozvíjejí jejich poznání a jsou předpokladem rozvoje zájmu o školu a vzdělávání. Proto děti „vysokoškoláků“ navštěvují různé zájmové kroužky. Účast v těchto kroužcích je rodiči podporována finančně a také vhodnou motivací.⁹³

Na zájem vysokoškolsky vzdělaných rodičů o školu, školní přípravu a prospěch dítěte navazuje očekávání, že jejich dítě bude ve škole patřit mezi nejlepší žáky a bude klasifikováno jedničkami a dvojkami, a také předpoklad, že bude studovat střední školu, kterou zakončí maturitní zkouškou a půjde dále studovat na vysokou školu. „Vysokoškolsky vzdělaní rodiče mají tyto aspirace, protože jsou přesvědčeni, že jejich dítě je chytré, že má na to, aby bylo ve škole úspěšné. Pokud se tak neděje, vidí problém v přípravě do školy.“⁹⁴

Výzkum T. Katrňáka vyúsťuje ve shrnutí výše uvedených charakteristik postojů ke škole do popisu vztahu rodiny ke škole. Vztah „dělníků“ ke škole popisuje jako volný, vztah „vysokoškoláků“ jako soudržný.⁹⁵

1.2 Úspěšnost ve výkonové společnosti

V současné době stojí jedinec před úkolem vyrovnat se s nároky výkonové společnosti. Úspěšnost na základě podaných výkonů je jedním z hlavních atributů výkonové společnosti. K. Rieger⁹⁶ vymezuje výkonovou společnost jako společnost, která po jedinci vyžaduje, aby podal výkon a vše mu podřídil, rychle opravil případné nedostatky ve výkonu, dále jsou jejími charakteristickými rysy kompatibilita, identita, integrita, invence. Na druhé straně výkonová společnost jedinci poskytuje velké množství různých incentivů, šancí a podnětů, např. dostatek potravin, záplavu informací, overcrowding (přesycenost kontakty), ale zároveň vede k jejich povrchnosti a vysoké úrovni zprostředkování (vše zařizují instituce, vše lze koupit za peníze).

⁹² Srov. KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON, 2004, s. 125 – 128.

⁹³ Srov. tamtéž, s. 133.

⁹⁴ Srov. tamtéž, s. 140.

⁹⁵ Srov. tamtéž, s. 147 – 148.

⁹⁶ Srov. RIEGER, K. Výkonová společnost a její alternativy postavení jedince. In *Pražské sociálně vědní studie*. Praha: Fakulta sociálních věd UK, 2006, s. 4 – 5.

Vyrovnění se s nároky výkonové společnosti vyžaduje vysokou míru kompatibility s výše uvedenými nároky. Jedinec se musí vyrovnat s nároky na sebe sama, ale i s nároky kladenými společností, a najít si strategie jejich zvládnutí. Výkon se v této společnosti stává nutností, nikoliv výzvou a příležitostí, jak by tomu mohlo být ve společnosti výkonné⁹⁷. Při srovnání se společností tradiční se od jedince očekává plné odevzdání se práci a rezignace na volný čas a soukromý život, ve dřívějších volnočasových aktivitách se jedinec stává z amatéra profesionálem.

Ve výkonové společnosti je jedincům nabízen určitý životní standard, který je však závislý na jejich ochotě podřídit se požadavkům na výkonnost jedince. Podávání výkonu se stává hlavním principem nejen profesní, ale i osobní oblasti života.

Na rozvoj výkonnosti jednotlivce je kladen důraz i v dokumentu z roku 2003 *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku*.⁹⁸ Tento dokument vznikl na základě několikaleté práce Národního vzdělávacího fondu (NVF), na níž se podílelo také Ministerstvo práce a sociálních věcí, odborníci ze všech sfér hospodářského a společenského života a úřad místopředsedy vlády pro vědu, výzkum a lidské zdroje. Rozvoj lidských zdrojů je pojímán jako: „celoživotní vzdělávání a učení (formální i neformální), včetně učení z praxe (informální), orientované zejména na lepší pracovní uplatnění, zvýšení kompetencí a výkonnosti jednotlivců i týmů, a zahrnuje pod tento pojem širokou škálu aktivit, příležitostí a stimulů ve vzdělávací soustavě, v hospodářské praxi, veřejné správě i jiných sektorech.“

V rámci vzdělávání ve školách a školských zařízeních je jedinec připravován na požadavky výkonové společnosti tím, že se učí zodpovědně plnit požadavky školy a zároveň se učí zodpovědnosti za své jednání, chování a školní výkony. Školní úspěšnost, která je výsledkem školní výkonnosti, je pro žáka motivací k dalším výkonům a zároveň přispívá k rozvoji jeho pozitivního sebehodnocení, sebevědomí a sebeúcty.

⁹⁷ Výkonná společnost umožňuje i částečný ne-výkon, vysoký výkon jedněch, umožňuje latenci ostatních a střídání se v podílu na výkonnosti a je předpokladem pro toleranci a sociální solidaritu. Srov. RIEGER, K. Výkonová společnost a její alternativy postavení jedince. In *Pražské sociálně vědní studie*. Praha: Fakulta sociálních věd UK, 2006, s. 6 – 10.

⁹⁸ ESF v ČR. Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku. In *ESF v ČR* [online]. Praha: ESF v ČR, 2003, s. 4. [cit. 21. 10. 2011]. Dostupné z: <<http://www.esfcr.cz/file/3772>>.

2 Školní úspěšnost jako pedagogicko-psychologický problém

V předchozí kapitole byla popsána školní úspěšnost v kontextu vlivu úspěšnosti ve škole na uplatnění jedince ve společnosti a zároveň v kontextu sociálních vlivů na školní úspěšnost žáka. Nyní se budeme zabývat úspěšností z pedagogicko-psychologických hledisek a ve vztahu ke školnímu vzdělávání. Činitele působící na školní úspěšnost budeme analyzovat zejména z důvodu následné analýzy předpokladů pro úspěšnost ve volnočasových aktivitách. V závěru kapitoly se zamyslíme nad vlivem školní úspěšnosti (neúspěšnosti) na formování osobnosti pubescenta a nad způsoby vyrovnávání se s neúspěchem.

2.1 Vztah školní úspěšnosti k pojetí a cílům základního vzdělávání

Pojetí školní úspěšnosti ve škole závisí na koncepci školního vzdělávání. V současné době jsou pojetí a cíle základního vzdělávání uvedeny v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV)*.⁹⁹ Základní vzdělávání je zaměřeno na utváření a rozvoj klíčových kompetencí: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. Vzhledem k těmto kompetencím jsou formulovány cíle základního vzdělávání:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení,
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů,
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci,
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých,
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a plnili své povinnosti,
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí a přírodě,
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný,
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi,

⁹⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 21. 10. 2011]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.¹⁰⁰

V návaznosti na takto formulované cíle základního vzdělávání je v RVP ZV v pojetí základního vzdělávání kladen důraz na vytváření podnětného a tvůrčího prostředí, které stimuluje nejschopnější žáky a povzbuzuje žáky méně nadané, chrání a podporuje žáky nejslabší a zajišťuje rozvoj všech žáků v souladu s jejich předpoklady pro vzdělávání. Přátelská a vstřícná atmosféra má žáky motivovat k aktivnímu učení a k rozvoji jejich zájmů. Hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáků má být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Všem žákům má být dána možnost zažívat úspěch. Žáci se mají naučit pracovat s chybou a nebát se jí.¹⁰¹

Souhrnně lze říci, že v takto pojaté koncepci vzdělávání je v systému hodnocení kladen důraz na možnost dosáhnout úspěchu u každého žáka. Jakým způsobem se tento trend daří naplňovat a jaké vlivy působí na školní úspěšnost žáka, bude předmětem výzkumu v empirické části práce.

2.2 Pojetí školní úspěšnosti a neúspěšnosti žáků

V této kapitole se zaměříme na definování pojmů školní úspěšnost a školní neúspěšnost. Školní úspěšnost je velmi diskutovaný a stále nedostatečně objasněný pojem. V *Pedagogickém slovníku*¹⁰² najdeme dvě definice školní úspěšnosti. V prvním významu rozumíme pojmem školní úspěšnost zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu. Druhé pojetí nahlíží na školní úspěšnost jako na produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů. V této definici je zdůrazněno, že školní úspěšnost není pouze dílem žáka, jeho schopností píle a dalších vlivů, ale také dílem učitele, resp. součinnosti obou aktérů.¹⁰³

Definice v prvním pojetí představuje užší pojetí pojmu a zdůrazňuje předpoklad, že na školní úspěšnost mají největší vliv schopnosti a osobnostní charakteristiky žáka. Druhá definice je pojata širěji než první a klade školní úspěšnost do sociálního kontextu

¹⁰⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 12 – 13. [cit. 21. 10. 2011]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

¹⁰¹ Tamtéž, s. 12.

¹⁰² Srov. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 242.

¹⁰³ Viz také kap. 1.1.1 Pojetí úspěšnosti ve škole v koncepci Talcotta Parsonse.

a předpokládá navíc i vliv učitele.¹⁰⁴ V obou definicích je školní úspěšnost chápána jako sociální hodnocení vzdělávacích výsledků žáka.

V užším a širším pojetí je v *Pedagogickém slovníku*¹⁰⁵ definována i školní neúspěšnost. První význam toho pojmu je definován v pojetí tradiční pedagogiky a také laické veřejnosti jako podprůměrné, až nevyhovující výsledky při školním hodnocení vzdělávacích výsledků žáka. V druhém významu je na školní neúspěšnost nahlíženo z pedagogicko-psychologického a sociopedagogického hlediska. Školní neúspěšnost je vysvětlována v širším smyslu než v prvním pojetí, a to jako selhávání dítěte či adolescenta v podmínkách školního edukačního prostředí nejen v důsledku špatného prospěchu, ale také v důsledku vytvořených negativních psychických postojů a emočních stavů k vlastnímu učení, ke vzdělávání vůbec, ke škole a k učitelům. Příčinami školní neúspěšnosti jsou jak faktory psychické, tak faktory sociální. Jedná se o závažný problém, neboť školní neúspěšnost může ovlivňovat volbu vzdělávací dráhy, a tím i jeho budoucí život.¹⁰⁶ Obě definice školní neúspěšnosti obsahují sociální hodnocení žakových vzdělávacích výsledků, přičemž druhá definice má vzhledem ke školní neúspěšnosti i objasňující charakter.

Definice školní úspěšnosti a neúspěšnosti uvedené v *Pedagogickém slovníku* nám představují základní pojetí těchto pojmů v české odborné pedagogické literatuře. V následujícím textu provedeme analýzu dalších pohledů na školní úspěšnost a neúspěšnost vzhledem k našemu tématu, které směřuje k porovnání školní úspěšnosti s úspěšností ve volnočasových aktivitách.

Podle Zdeňka Heluse¹⁰⁷ má školní úspěšnost dvě stránky: subjektivní a objektivní. Za subjektivní stránku školní úspěšnosti považuje vnitřní prožitek úspěšnosti u žáka. Tento prožitek je důležitý jak pro zdravý rozvoj osobnosti žáka, tak pro podávání dobrých výkonů. Objektivní stránku školní úspěšnosti tvoří požadavky školy ve formě stanovených kritérií, na jejichž základě se jedinec kvalifikuje jako úspěšný, nebo neúspěšný před učitelem, spolužáky, školou, rodinou a společností.

Propojenost obou stránek školní úspěšnosti popisuje Z. Helus následovně: „Obě stránky úspěšnosti, objektivní a subjektivní, úspěšnost pro druhé a úspěšnost ve vnitřním prožitku jednajícího individua, se mohou úzce prostupovat, nejsou však vyloučeny ani situace, že se

¹⁰⁴ Vlivem ostatních aktérů na úspěch žáka v rámci školního vyučování jsme se zabývali v kap. 1.1.1 Pojetí úspěšnosti v koncepci Talcotta Parsonse, ve které je uveden příklad R. Müncha.

¹⁰⁵ Srov. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 240 – 241.

¹⁰⁶ Viz kap. 1.1.4 Výzkumy školní úspěšnosti v českém prostředí (výzkumy Tomáše Katrňáka, který se zabýval objasňováním volby vzdělávací dráhy jedince).

¹⁰⁷ Srov. HELUS, Z. et al. *Psychologie školní úspěšnosti*. Praha: SPN, 1979, s. 7.

diametrálně rozcházejí.¹⁰⁸ Na základě předpokladu subjektivní a objektivní stránky školní úspěšnosti dále zdůrazňuje, že školní úspěšnost je produktem výchovně vzdělávací činnosti učitele, učební činnosti žáka a jejich vzájemné interakce a spolupráce. Z hlediska procesu hodnocení žáka učitelem chápe školní úspěšnost jako výsledek sjednocování vnějšího hodnocení ze strany učitele a vnitřního sebehodnocení ze strany žáka. Výsledkem by měla být úspěšnost ústící v mobilizující přesvědčení, že ukládané úkoly jsou realizovatelné a smysluplné.

Pojem školní úspěšnost Z. Helus chápe nejen jako sociální hodnocení vzdělávacích výsledků žáka vzhledem k stanoveným požadavkům (objektivní stránka úspěšnosti), ale zahrnuje do něho navíc i sebehodnocení vlastní školní úspěšnosti žákem a následné zažití prožitku úspěšnosti (či úspěchu) u žáka (subjektivní stránka úspěšnosti).

V. Kosíková¹⁰⁹ provedla analýzu pojmu školní úspěšnost a dospěla k názoru, že úspěšnost může být chápána ve třech rovinách podle toho, jakých subjektů se týká. Na základě tohoto principu uvádí členění na *společenskou, pedagogickou a psychologickou* rovinu školní úspěšnosti.

Rovina *společenská* je založená na pojetí školní úspěšnosti rodinou žáka. Interpretace školní úspěšnosti rodinou žáka je ovlivněna hlavně sociální pozicí (společenskou prestiží, postavením rodiny) a aspirační úrovní rodiny. Záleží např. na tom, zda mají rodiče potřebu prezentovat svoji úspěšnost a společenskou prestiž prostřednictvím úspěšnosti svého dítěte. Pokud je prezentace školní úspěšnosti žáka pro rodiče důležitá, dochází k tomu, že rodiče mají velká očekávání a vysoké nároky na výkon žáka. Rodiče nebývají ochotni slevit ze svých nároků, kterým však dítě nemůže vyhovět.¹¹⁰

Rovina *pedagogická* je založená na pojetí školní úspěšnosti v souvislosti s hodnocením žákových výkonů. Tato rovina vychází z interakce mezi učitelem a žákem a zahrnuje vztahy mezi hodnocením žáka učitelem a sebehodnocením žáka samotného. Do této roviny se promítá, zda žák přijímá učitelovy požadavky na výkon a kritéria jeho hodnocení a rovněž představa učitele o úspěšném žákovi. Patří sem i samotný proces hodnocení žáka učitelem. „Pedagogická rovina zahrnuje interakci učitel – žák, žákovy školní výsledky a jejich interpretaci, posouzení, zda se vnímání učitele shoduje s vnímáním žáka v otázce školní úspěšnosti.“¹¹¹ Rovina pedagogická je charakterizována prospěchem žáka.

¹⁰⁸ HELUS, Z. et al. *Psychologie školní úspěšnosti*. Praha: SPN, 1979, s. 7.

¹⁰⁹ Srov. KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011, s. 151 – 152.

¹¹⁰ Srov. tamtéž, s. 151 a v textu kap. 1.1.4, ve které jsme uvedli příklady malé aspirační úrovně žáků z rodin „dělníků“.

¹¹¹ KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011, s. 152.

Rovina *psychologická* je založená na pojetí školní úspěšnosti žákem samotným a může být chápána jako psychologický dopad školní úspěšnosti či neúspěšnosti na žáka, na jeho poznání, sebehodnocení, na vytváření jeho sebeúcty a následně na seberealizaci. Promítá se do toho, jakým způsobem žák prožívá své úspěchy a neúspěchy, jak ho následně ovlivňují v jeho dalších výkonech a jak je formován jeho vztah ke školní úspěšnosti.¹¹²

Objektivní stránce školní úspěšnosti podle Z. Heluse odpovídají roviny společenská a pedagogická podle dělení V. Kosíkové. Subjektivní stránku úspěšnosti podle Z. Heluse zahrnuje psychologická rovina úspěšnosti podle V. Kosíkové.

Na základě předchozích pojetí úspěšnosti lze školní úspěšnost chápat jako komplexní jev, který je výsledkem edukačního procesu probíhajícího ve škole a zakončeného procesem hodnocení výkonů žáka učitelem. Školní úspěšnost se objektivně (v pedagogické rovině) projevuje v žákově prospěchu, subjektivně (v psychologické rovině) v prožitku úspěchu žákem a v jeho sebehodnocení úspěšnosti. V tomto pojetí budeme chápat úspěch a úspěšnost v empirické části práce.

Zároveň je důležité si uvědomit, že školní úspěšnost či neúspěšnost je základem pro další proces učení žáka a jeho další vzdělávací dráhu. Z tohoto důvodu je školní úspěšnost či neúspěšnost hodnocena jiným způsobem a z jiného hlediska žákem samotným, učitelem a rodiči žáka a jednotliví hodnotitelé se ve svých hodnoceních mohou rozcházet.

Stanislav Štech a Ida Viktorová uvádějí, že školní úspěch je potřeba chápat v souvislosti s individuálními a skupinovými významy školní úspěšnosti. Školní úspěch je podle nich velmi složitou kategorií, a přestože jde o produkt školy je verbalizován především dětmi nebo jejich rodiči. Školní úspěch či neúspěch je význam školního hodnocení, který je mu připisován jednotlivými účastníky školního prostředí (žáky, učiteli, rodiči).¹¹³

V závěru kapitoly, jejímž cílem bylo definovat pojmy školní úspěšnost a školní neúspěšnost se zaměříme na vymezení pojmů školní zdatnost a školní výkonnost. Tyto pojmy jsou používány v rámci pedagogické diagnostiky v souvislosti s diagnostikou školní zdatnosti žáka, jejíž součástí je i problematika školní úspěšnosti žáka.

Termín „školní zdatnost je označením souboru dispozic, které žákovi umožňují plnit požadavky školy a realizovat tak více či méně úspěšně roli žáka ve vyučování.“¹¹⁴ Školní zdatnost je předpokladem pro školní úspěšnost žáka.

¹¹² KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011, s. 152. Viz také kap. 1.1.4 Výzkumy školní úspěšnosti v českém prostředí (výzkumy Tomáše Katrňáka).

¹¹³ Srov. ŠTECH, S.; VIKTOROVÁ, I. Co je školním úspěchem? In PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Typy žáků*. Praha: PedF UK, 1995, s. 85.

¹¹⁴ HRABAL, V. st.; HRABAL, V. ml. *Diagnostika*. Praha: Karolinum, 2002, s. 45 – 46.

Školní zdatnost je dána biopsychickými, psychickými a sociopsychickými dispozicemi a procesy. Z oblasti psychických dispozic se jedná zejména o schopnosti v poznávací oblasti, tj. dispozice k přijímání, zpracování a udržení informací (rozumové schopnosti, paměť, kognitivní a učební styl žáka), dále o schopnosti pro předávání informací, např. mluvně motorické a grafomotorické. Důležitou součástí jsou dispozice pro motivačně emotivní procesy.¹¹⁵

Sociopsychické dispozice jsou dispozice k činnostem a jsou cílem i výsledkem procesu učení. Jsou tvořeny např. dovednostmi, vědomostmi a znalostmi, dále postoji, vztahy k ostatním lidem, percepčními schémata, emocionálními vztahy apod.¹¹⁶

Základem pro tvorbu psychických a sociopsychických dispozic jsou biopsychické dispozice, což jsou převážně geneticky podmíněné vlohy, které se mění v zásadě jen zráním nebo poškozením nebo zničením. Podrobněji se budeme věnovat vlivu vloh v dalších kapitolách ve vztahu k psychickým a sociopsychickým dispozicím.

Školní výkonnost je užší pojem než školní úspěšnost, neboť označuje podstatnou složku školní úspěšnosti, projevující se v úrovni víceméně objektivně měřitelných školních výkonů. Formu výkonu nemají všechny činnosti, jimiž žák plní požadavky školy.

V návaznosti na vymezení základních pojmů vztahujících se ke školní úspěšnosti se dále budeme zabývat činiteli ovlivňujícími školní úspěšnost.

2.3 Vlivy působící na školní úspěšnost

M. Vágnerová ve své publikaci *Komplexní problematika školního neprospěchu*¹¹⁷ uvádí příčiny školního selhání ve výkonech žáka a následně i selháními způsobeného školního neprospěchu resp. školní neúspěšnosti a třídí je do několika základních kategorií:

1. snížená úroveň rozumových schopností,
2. nerovnoměrné nadání (např. specifické poruchy učení),
3. další osobnostní vlivy:
 - a. vývojové změny,
 - b. somatický stav dítěte,
 - c. psychický stav dítěte,
4. sociální vlivy (rodina, učitel, spolužáci apod.).

¹¹⁵ Srov. HRABAL, V. st.; HRABAL, V. ml. *Diagnostika*. Praha: Karolinum, 2002, s. 29.

¹¹⁶ Srov. tamtéž, s. 26.

¹¹⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Komplexní problematika školního neprospěchu*. Liberec: TUL, 1996, s. 5.

Podobné členění uvádí také Ján Hvozdík ve své publikaci *Psychologický rozbor školských neúspechov žiakov*¹¹⁸ a Miriam Uhrinová v publikaci *Príčiny školských neúspechov žiakov mladšieho školského veku zapríčinené osobnostnými a sociálnymi činiteľmi*.¹¹⁹

Vzhľadom k řešené problematice se v dalších podkapitolách zaměříme především na analýzu těch příčin školní neúspěšnosti, které mohou být v organizovaných volnočasových aktivitách eliminovány, nebo nejsou důležitými předpoklady pro úspěšnost v jednotlivých volnočasových aktivitách. Jedná se o následující činitele ovlivňující školní úspěšnost žáka:

1. rozumové schopnosti,
2. vlivy související s vývojem jedince a nerovnoměrným nadáním,
3. další osobnostní vlivy,
4. sociální vlivy.

První tři kategorie souvisejí s osobností jedince. Výzkumy ukazují, že na školní úspěšnost mají vliv různé osobnostní faktory. M. Vágnerová¹²⁰ uvádí, že nejčastější příčinou školní neúspěšnosti je snížená úroveň rozumových schopností. Dalšími častými příčinami školní neúspěšnosti může být nerovnoměrné nadání, nedostatečná motivace a vůle ke školnímu vzdělávání, specifické poruchy učení, psychické poruchy.

Chceme-li se zabývat tím, jaké osobnostní vlivy působí na školní úspěšnost a neúspěšnost žáka, je nutné začít definováním pojmu osobnost. Při definování pojmu osobnost se setkáváme s problémem, že existuje velké množství pojetí, modelů a teorií osobnosti. Vladimír Smékal¹²¹ uvádí, že psychologie osobnosti v současnosti poskytuje téměř dvě stě různých pojetí, modelů a teorií osobnosti.

Pavel Říčan¹²² uvádí, že psychologie osobnosti se zabývá osobností ze dvou hledisek. Z prvního hlediska nahlíží na osobnost jako na psychickou individualitu jedince. Osobností se v tomto pojetí rozumí osobitost, odlišnost jedince od jiných jedinců téhož věku a kultury. V tomto smyslu je psychologie osobnosti vědou o individuálních rozdílech, které popisuje a zároveň vykládá.

Z druhého hlediska je osobnost chápána jako architektura neboli struktura (uspořádání) celku psychiky. Zkoumání z tohoto hlediska je zaměřeno na rozčlenění psychiky na relativně

¹¹⁸ Viz HVOZDÍK, J. *Psychologický rozbor školských neúspechov žiakov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1970.

¹¹⁹ Viz UHRINOVÁ, M. *Príčiny školských neúspechov žiakov mladšieho školského veku zapríčinené osobnostnými a sociálnymi činiteľmi*. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberoku, 2007.

¹²⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Komplexní problematika školního neprospěchu*. Liberec: TUL, 1996, s. 5.

¹²¹ Srov. SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2002, s. 40.

¹²² Srov. ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha: Grada, 2010, s. 13 – 15.

samostatné složky, z nichž každá má určitou funkci či funkce, a následné zkoumání integrované souhry jednotlivých složek psychiky.

V. Smékal definuje osobnost souhrnně jako „... individualizovaný systém (integrace) psychických procesů, stavů a vlastností, které jednak vznikají socializací (působením výchovy a prostředí), jednak přetvářením vrozených vnitřních podmínek organismu, a determinují a řídí předmětné činnosti jedince i jeho sociální styky.“¹²³

Znamená to, že v osobnosti se spojují všechny vrozené a získané dispozice neboli dědičné vlivy a vlivy prostředí, které pak determinují a regulují způsob myšlení, jednání a chování jedince.¹²⁴

Aplikujeme-li toto pojetí osobnosti na úspěšnost jedince, můžeme říci, že na úspěšnost jedince mají vliv dědičné a osobnostní předpoklady a sociokulurní prostředí, tzn. prostředí, ve kterém probíhá jeho výchova a socializace. Z hlediska námi řešeného problému je důležité zabývat se tím, do jaké míry jsou základem pro formování osobnosti jedince dědičné vlivy a do jaké míry je možný rozvoj jedince v rámci výchovně vzdělávacího procesu.

2.3.1 Kognitivní předpoklady školní úspěšnosti

Vyspělost a dobrá úroveň rozumových schopností je jedním ze základních předpokladů pro školní úspěšnost. Rozumové schopnosti charakterizuje inteligence jedince. Existují různé definice inteligence vycházející z různého pojetí. Inteligenci můžeme definovat jako obecnou schopnost adaptace, existující vedle specifických schopností (např. W. Stern), nebo jako komplex relativně nezávislých faktorů adaptace (např. Ch. Spearman, L. Thurstone, J. P. Guilford).¹²⁵

Marie Vágnerová chápe inteligenci jako komplexní schopnost, která se projevuje *způsobem myšlení, schopností učení, schopností metakognice a schopností adaptace na požadavky okolí*. Ve školním prostředí se *způsob myšlení* projevuje způsobem zpracování informací žákem, mírou porozumění jejich podstatným znakům a souvislostem a způsobem, jakým žák postupuje při řešení problémů. *Schopnost učení* znamená schopnost využívat při řešení problémů získaných zkušeností. Učení zároveň souvisí s myšlením, protože dítě se naučí mnohem víc, pokud daný problém chápe a rozumí jeho podstatě. *Schopnost metakognice* umožňuje porozumění možnostem vlastního myšlení a osvojeným způsobům

¹²³ SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2002, s. 41.

¹²⁴ Srov. tamtéž, s. 41.

¹²⁵ NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2009, s. 203.

řešení různých problémů, vyznačuje se schopností tyto kompetence adekvátně použít a zároveň si uvědomovat jejich omezení. *Schopnost adaptace* na požadavky okolí znamená adaptaci na požadavky školy. Na základě adekvátního poznání a orientace v prostředí školy se žák dokáže tomuto prostředí lépe přizpůsobit a reagovat odpovídajícím způsobem. Např. žák chápe, co konkrétně musí udělat pro to, aby dosáhl přijatelného hodnocení. Schopnost adaptace se projeví také v reakci na nové učivo, rychlostí porozumění jeho podstatě a schopností aplikovat naučená pravidla v různých úkolech.¹²⁶

Stále řešeným a diskutovaným problémem je to, do jaké míry je inteligence vrozená (daná genetickými dispozicemi) a do jaké míry se dá rozvíjet učením, zkušenostmi a sociálními interakcemi. Byly realizovány výzkumy řešící, zda inteligence závisí na příslušnosti k etnickým skupinám. J. Průcha¹²⁷ uvádí jako příklad teorii deficitu amerického profesora Arthura Jensea a dále výzkumy Christophera Jenckse. A. Jensen různými měřeními a komparacemi vypočítal, že asi 82 % variability skóre IQ je určováno geneticky. Dále dospěl k závěru, že genetická závislost inteligence je odlišná u sociálních a etnických skupin populace. Z toho následně vyvodil závěr, že IQ ani školní prospěch nelze zvyšovat podle přání pedagogů, neboť jsou závislé na biologických omezeních, která nelze učením překonat. Je třeba zdůraznit, že A. Jensen nebyl ve svých teoriích negativně zaměřen vůči určitým etnickým skupinám, naopak byl veden snahou včas odhalit deficity žáků z určitých minoritních skupin, korigovat je, a tím jim umožnit přístup k vyššímu vzdělání.

Profesor sociologie na Harvardově univerzitě Ch. Jencks formuloval na základě porovnání a vyhodnocení velkého množství výzkumů závěr, že faktory sociálního prostředí (především rodinného), individuálních rozdílů v inteligenci, rasových a ekonomických odlišností působí natolik silně, že vedou k diferencovaným výsledkům ve vzdělávání lidí.¹²⁸

Proti výše uvedeným teoriím stojí teorie, které předpokládají větší vliv sociálního prostředí na rozvoj inteligence a také na školní úspěšnost žáků. Např. americký sociolog James Coleman na základě svých výzkumů konstatoval, že prospěch žáků je odlišný podle etnické příslušnosti. Zjistil, že nejvýznamnějším faktorem daných diferencí je sociální a vzdělanostní prostředí rodin žáků. Druhým nejvýznamnějším faktorem daných diferencí je podle něho sociální struktura žáků dané školy.¹²⁹

¹²⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 1997, s. 26.

¹²⁷ Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002, s. 113 – 116.

¹²⁸ Srov. tamtéž, s. 119.

¹²⁹ To v praxi vedlo v 70. letech 20. století v USA např. ke snahám integrovat černošské děti z nižších sociálních vrstev do tříd bělošských dětí ze střední sociální vrstvy. V České republice jsou i v současné době aktuální diskuze o oprávněnosti diferenciaci žáků mezi 2. st. základních škol a víceletými gymnázii.

Ch. Jencks tyto závěry zčásti potvrdil, zčásti revidoval, přesto dospěl k závěru, že vliv školního vzdělávání na eliminaci nerovných vzdělávacích příležitostí není tak velký, jak předpokládal J. Coleman a jiní. J. Průcha uvádí řetězec souvislostí, který vyplývá z výzkumů zkoumajících inteligenci ve vztahu ke školnímu vzdělávání:

- „Děti pocházející z nižších sociálních vrstev mají menší šance v přístupu k vyšším úrovním vzdělávání, neboť →
- tyto děti podávají v inteligenčních testech horší výkony, neboť →
- jejich kognitivní dovednosti zaostávají za (převážně kognitivními) požadavky formálního vzdělávání ve školách, neboť →
- sociální prostředí rodin determinuje (nestimuluje) rozvoj kognitivních dovedností těchto dětí atd.“¹³⁰

Problematickostí výše uvedených výzkumů spočívá také v tom, že inteligence je v nich měřena pomocí testů inteligence, jejichž výsledkem je inteligenční kvocient (IQ). Výsledky testů závisí na použitém typu testu, mohou zachytit jen aktuální stav a většinou neměří inteligenci jako komplexní schopnost, to znamená, že bývají zaměřené např. na porozumění problému, zobecnění, aplikaci obecného pravidla apod.¹³¹

Ve vztahu ke školní úspěšnosti bývá inteligence diagnostikována za účelem zjištění, jaké jsou možnosti žáka vzhledem ke školní práci. Úroveň rozumových schopností se pak porovnává s prospěchem žáka. Shoda inteligence s prospěchem nemůže být nikdy úplná, protože na výsledný prospěch zároveň působí další faktory, jako je motivace, emoční ladění, osobnostní vlastnosti dítěte, jeho zdravotní stav, postoj učitele apod.¹³²

Korelace mezi klasifikačním průměrem a výkonem v inteligenčním testu u žáků základní školy se pohybuje od 0,50 do 0,70. Záleží na charakteru školy a druhu použitého inteligenčního testu. Těsnější vztah byl zjištěn u testů zjišťujících sílu verbálního a numerického faktoru než u testů neverbálních, které jsou zaměřené na faktory názorné a percepční.¹³³

Na středních a vysokých školách je závislost nižší, korelační koeficient se pohybuje od 0,30 do 0,50. Příčinou poklesu této závislosti je pravděpodobně diferenciací dílčích schopností a větší vliv jiných faktorů, např. motivace, studijních návyků, tlaku vrstevníků, tvořivosti, soustředění, rodičovských očekávání. Vysokoškolští studenti jsou skupinou s vysokými výkony v inteligenčních testech. Čím je ve skupině užší rozpětí výkonů, tím nižší

¹³⁰ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002, s. 120 – 121.

¹³¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, s. 37.

¹³² Srov. tamtéž, s. 37.

¹³³ Srov. HRABAL, V. st.; HRABAL, V. ml. *Diagnostika*. Praha: Karolinum, 2002, s. 77.

bývají hodnoty korelací mezi ní a nějakou jinou proměnnou. Nižší korelace mezi IQ a prospěchem bývají i u výběrových základních škol.¹³⁴

Korelace IQ s hodnocením učitelů je řádově mezi 0,60 – 0,80. Tyto hodnoty by mohly být pravděpodobně ještě vyšší, kdyby se do hodnocení schopností nepromítaly subjektivní percepční vlivy ze strany učitelů. Ukazuje se, že učitelé mají sklon nadhodnocovat dívky a podhodnocovat chlapce, dále nadhodnocovat nejmladší děti a podhodnocovat nejstarší děti ve třídě. Učitelé mají také sklon nadhodnocovat žáky, kteří jsou nadšení, spolupracující, společenštití a sebejistí, naopak podhodnocují žáky, kteří jsou nespolečenštití a tiší.¹³⁵

Souhrnně lze říci, že inteligenci žáků lze v rámci vzdělávání ve škole do jisté míry rozvíjet. Rozvoj inteligence je však omezen genetickými předpoklady. M. Vágnerová¹³⁶ uvádí, že celková úroveň rozumových schopností je univerzálním předpokladem různých poznávacích aktivit, proto na ní závisí výkon jedince v jakémkoliv školním předmětu s výjimkou výchov. V důsledku toho lze předpokládat, že žák, který má nižší inteligenci, bude s největší pravděpodobností dosahovat horších výkonů. Podprůměrně nadané děti, které mají sníženou úroveň rozumových schopností (IQ 71 – 85), mají omezenější předpoklady zvládnout požadavky na výkon ve škole a bývají méně úspěšné než jejich nadanější vrstevníci. Příčiny mohou být různé a nejsou předmětem našeho tématu. Důsledkem je, že pokud tito žáci stále zažívají neúspěch, postupně ztrácejí motivaci ke školní práci. Je tomu tak zejména v situaci, kdy pocházejí z nepodnětného rodinného prostředí, ve kterém výsledky vzdělání nejsou rodiči nijak ceněny. Motivaci ke školní práci může podporovat pouze učitel. Důležité je, aby žák alespoň někdy mohl ve škole zažít úspěch.

M. Vágnerová uvádí příklad třináctiletého chlapce z rodiny, která mu poskytuje jen nejzákladnější péči. „Rodiče nepracují a školní prospěch dětí je nezajímá, matka nechtěla vidět ani chlapcovo vysvědčení, nekontrolují jeho školní docházku, záškoláctví jim nevadí. I on chodí špinavý a nepřipravený. Škola ho nezajímá, povinnosti plní těžko a nerad. Může se projevit jen v tělesné výchově, kde je dravý a průbojný. Má rád soutěživé hry, protože jedine zde zažívá pocit úspěchu a posiluje tak svoje sebevědomí.“¹³⁷

Z toho vyplývá, že podprůměrně nadaní žáci mohou zažít úspěch především ve výchovných předmětech. Zároveň to ukazuje možnost pro úspěšnost těchto žáků ve výchovně zaměřených volnočasových aktivitách, ve kterých mají možnost vyniknout v těch oblastech, ve kterých mají dobré dispozice k jejich realizaci.

¹³⁴ Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997, s. 112.

¹³⁵ Srov. tamtéž, s. 112.

¹³⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, s. 44.

¹³⁷ Srov. tamtéž, s. 47.

2.3.2 Specifické poruchy učení jako příčina školní neúspěšnosti

Příčinou školní neúspěšnosti v některých předmětech mohou být specifické poruchy učení. Jedná se o nerovnoměrné nadání žáka. Inteligence se skládá z celé řady různých funkcí, které se nemusí vyvíjet stejně rychle a stejně dobře. Nerovnoměrný vývoj je typický pro žáky se specifickými poruchami učení.

„Specifické poruchy učení představují diagnostickou kategorii sloužící k souhrnnému označení takových výukových problémů, které nejsou způsobeny postižením zraku, sluchu, motoriky, mentální retardací či jinou psychickou poruchou nebo nepříznivými vlivy prostředí. Tyto poruchy vznikají jako důsledek dílčích dysfunkcí, potřebných pro osvojení výukových dovedností.“¹³⁸

Specifické poruchy učení jsou vývojovou poruchou. Během vývoje jedince je možné tyto poruchy kompenzovat. Podle toho, jakou oblast postihují, se specifické poruchy učení člení na specifické poruchy čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie), pravopisu (dysortografie), počítání (dyskalkulie), kreslení (dyspinxie), hudebnosti (dysmúzie), schopnosti vykonávat složité úkony (dyspraxie). Jednotlivé poruchy se mohou vyskytovat v různých kombinacích. Dyslexie, která se promítá do rychlosti čtení, správnosti čtení a porozumění čtenému textu, většinou ovlivňuje proces učení ve všech předmětech (mimo výchovných), neboť porozumění čtenému textu je důležité pro učení ve všech předmětech.¹³⁹

Žáci se specifickými poruchami učení se ve větší či menší míře setkávají ve škole s neúspěchy. Ty mohou mít za následek nechuť ke školní práci, nízkou motivaci k učení, strach z dalšího selhávání, který může vést až k psychosomatickým obtížím. Neúspěch také žáci mohou kompenzovat negativním způsobem, u chlapců např. projevováním fyzické převahy nad spolužáky.¹⁴⁰

Při hodnocení těchto žáků je důležitější odměňování snahy a pokroku než výkonu srovnávaného s výkony ostatních spolužáků. Pro žáky by měl být pokrok v učení důležitější než dosažená známka. Školský zákon a vyhláška MŠMT umožňuje hodnotit žáky slovně. Kromě kompenzace samotné specifické poruchy učení je nutná také kompenzace neúspěchů v podobě možnosti prožít úspěch.

¹³⁸ VÁGNEROVÁ, M. Specifické poruchy učení. In SVOBODA, M. (ed.); KREJČÍŘOVÁ, D.; VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001, s. 631.

¹³⁹ Srov. ŠAFROVÁ, A. Specifické poruchy učení a chování. In PIPEKOVÁ, Jarmila. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998, 101.

¹⁴⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, s. 90.

2.3.3 Specifické poruchy chování jako příčina školní neúspěšnosti

Mezi specifické poruchy chování, které mohou být příčinou školní neúspěšnosti, řadíme poruchy pozornosti na bázi ADD¹⁴¹ nebo ADHD¹⁴² syndromu.

Porucha ADD se vyznačuje např. tím, že dítě se často nedokáže dostatečně intenzivně a po dostatečně dlouhou dobu soustředit. Často nejedná podle pokynů, nedokončí svou činnost, jedná chaoticky a nedokáže si zorganizovat postup své činnosti. Činnostem, které vyžadují delší soustředění, se snaží vyhnout. Snadno ho upoutají jakékoli vnější podněty. Je nápadně zapomnětlivý, často zapomíná, co mělo udělat.¹⁴³

Porucha ADHD se projevuje tím, že dítě nevydrží v klidu, vrtí se na židli, hraje si s rukama apod. Ve škole často vstává ze židle, pobíhá po třídě. Ve svém volném čase si nedokáže v klidu hrát nebo se věnovat jedné činnosti. Je stále aktivní, nedokáže vypnout. Často příliš mluví, odpovídá dřív, než vyslechne celou otázku. Nedokáže počkat, až na něj dojde řada. Často ruší a obtěžuje ostatní děti.¹⁴⁴

Výše uvedené projevy poruch pozornosti ovlivňují také školní výkony ve škole. V důsledku svého chování jsou žáci s těmito poruchami často hodnoceni negativně jako problémoví. Učitelům nejčastěji vadí, že pracují povrchně a nepozorně, mají nepochopitelné výkyvy ve výkonech, a zdá se jim, že neberou vážně jejich výtky. Pro učitele může být nepochopitelný rozdíl mezi předpokládanou úrovní schopností dítěte, neboť někdy jsou schopné podat dobrý výkon, a neodpovídajícími výsledky. Neúspěch dítěte přičítají nízké motivaci dítěte, nezájmu o školní práci a lajdáctví. To se pak projevuje v celkově negativním hodnocení žáka učitelem.¹⁴⁵

Tito žáci bývají neoblíbení i ve vrstevnické skupině. Jejich projevy chování vedou často ke konfliktům s ostatními dětmi a důsledkem bývá jejich odmítání, izolace a v krajním případě se mohou stát obětí šikany.¹⁴⁶

Řešení problémů spočívá mimo jiné v psychoterapeutických metodách, které jsou zaměřeny na redukci neklidu a napětí za použití různých relaxačních metod v závislosti na příčinách vzniku poruchy a na podporu vhodných způsobů reagování, při kterých jsou využívány např. metody kognitivně behaviorální terapie.¹⁴⁷

¹⁴¹ ADD je označení poruchy pozornosti, zkratka z anglického názvu „attention deficit disorder“.

¹⁴² ADHD je zkratka vycházející z anglického označení poruchy „attention deficit hyperaktivity disorder“. Jedná se o poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou.

¹⁴³ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, s. 99.

¹⁴⁴ Srov. tamtéž, s. 99.

¹⁴⁵ Srov. tamtéž, s. 108.

¹⁴⁶ Srov. tamtéž, s. 110.

¹⁴⁷ Srov. tamtéž, s. 117.

Volba volnočasových aktivit by měla navazovat na způsob řešení problémů dětí s hyperaktivitou a poruchou pozornosti. Vhodný výběr volnočasové aktivity může dítěti pomoci překonat jeho obtíže. Pokud dítě zažije ve volnočasových aktivitách opakovaně pocit úspěchu, může dojít alespoň k částečnému zlepšení sebehodnocení žáka.

2.3.4 Školní úspěšnost v období pubescence

Období pubescence trvá zhruba od 11 do 15 let. Z biologického hlediska je možné ho ještě členit na *fázi prepuberty* (tzv. první pubertální fáze), která začíná prvními známkami pohlavního dospívání a končí nástupem menarche u dívek. U chlapců je toto ohraničení dáno první emisí semene. Tato fáze trvá zhruba od 11 do 13 let. Následuje *fáze vlastní puberty* (druhá pubertální fáze), která začíná po dokončení prepuberty a trvá do dosažení reprodukční schopnosti. Zhruba lze toto období vymezit věkem 13 – 15 let. Sociálním mezníkem je ukončení základního vzdělání a volba dalšího profesního směřování v 15 letech.¹⁴⁸

Někteří autoři (Macek,¹⁴⁹ Vágnerová¹⁵⁰) zahrnují toto období, které je součástí období dospívání, pod označení adolescence. Bývá označováno také jako starší školní věk. Období pubescence se vyznačuje významnými tělesnými, psychickými a sociálními změnami, které probíhají do jisté míry souběžně a do jisté míry nezávisle.

Pro období pubescence je charakteristická emoční nestabilita¹⁵¹, časté a nápadné změny nálad, impulzivita jednání, nestálost a nepředvídatelnost reakcí a postojů, obtíže při koncentraci pozornosti. Navíc dochází ke zvýšené unavitelnosti, střídání apatičnosti s krátkými fázemi vystupňované aktivity. Tento stav, zejména obtíže při koncentraci pozornosti, emoční nestálost ztěžují soustavné učení a nezdárka dochází k výkyvům ve školním prospěchu, na který je v tomto období kladen zvýšený důraz. Prospěch je důležitý hlavně ve vlastní fázi puberty (13 – 15 let), ve které se pubescent rozhoduje o dalším zaměření studia, což je spojeno s volbou profesního směřování. Týká se to zejména žáků, kteří se rozhodují o absolvování odborně zaměřeného středoškolského vzdělávání.¹⁵²

Podle Erika H. Eriksona řeší jedinec v období dospívání konflikt mezi identitou a zmatením identity, což znamená, že hledá nové pojetí vlastní identity v zápase s pocity

¹⁴⁸ Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998, s. 139.

¹⁴⁹ MACEK, P. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003.

¹⁵⁰ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2008.

¹⁵¹ Dříve bylo toto období považováno za období emoční lability podmíněné pohlavním dozráváním. Novější práce tuto obecnou charakteristiku potvrdily jen zčásti.

¹⁵² Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998, s. 143.

nejistoty o své vlastní roli. Při tomto hledání vychází ze sebepojetí své identity v předcházejícím období. Dochází k postupné emancipaci od rodiny a přijímání a odmítání nových rolí.¹⁵³

Emancipace od rodiny může mít vliv na postoj pubescenta k dosud akceptovaným hodnotám, které rodina proklamuje. Škola pro pubescenta představuje hodnotu dospělých, má ji spojenou s dětstvím a závislostí na dospělých. Proto se k ní v pubescenci může vymezit negativisticky, odmítat ji, případně ji brát jako revoltu proti rodičům a v důsledku toho ztratit motivaci a zájem o školní práci, což se následně projevuje ve školním prospěchu.¹⁵⁴

Při hledání vlastní identity pubescent projevuje úsilí o hlubší sebepoznání, o přesnější obraz sebe sama, který by se stal základem jeho identity. Zároveň s rozvojem abstraktního myšlení překračuje hranici aktuálního sebepojetí, které bylo v mladším školním věku závislé na konkrétní realitě, a usiluje o budoucí, hypotetické vymezení.¹⁵⁵

K sebepoznání pubescentovi slouží i srovnávání s jinými lidmi a jeho hodnocení druhými lidmi. K sebehodnocení přispívá i školní prospěch, který určuje relativní pozici žáka ve třídě. V období pubescence může být jakýkoli situační neúspěch příčinou snížení sebedůvěry, která vede ke ztrátě motivace a k dalšímu zhoršování výsledků školní práce. Situační neúspěch je dospívajícím zkratkovitě generalizován, to znamená, že z jedné špatné známky je schopen vyvodit radikální závěr.¹⁵⁶

Pokud pubescent neztratí zájem o školu, školní prospěch a dobrý výkon přestávají být pro něho cílem, ale stávají se prostředkem, neboť jsou důležitým předpokladem pro rozšíření možností při volbě dalšího studijního a profesního směřování. Úspěšnost na druhém stupni základní školy diferencuje žáky vzhledem k jejich profesnímu začlenění.¹⁵⁷

Souhrnně lze popsat proces vytváření sebepojetí pubescenta tak, že v období dospívání se mění rámec uvažování o sobě. K vlastnímu já si jedinec vztahuje názory a hodnocení subjektivně významných osob, vrstevnické standardy a společenské normy. Pubescent přehodnocuje vlastní minulost a orientuje se na vlastní budoucnost. Představy o budoucnosti se v průběhu tohoto období vyhraňují, tvoří se jejich představy o ideální budoucnosti. Pro jedince nabývá na významu tzv. ideální já, které má v sobě prvky chtěného já (představa, jaký by jedinec chtěl být), tak i požadovaného já (požadavek druhých, jaký bych měl být podle

¹⁵³ Srov. ERIKSON, E. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: NLN, 1999.; LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998, s. 230.

¹⁵⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, s. 124.

¹⁵⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000, s. 222 – 223.

¹⁵⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, s. 124.

¹⁵⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000, s. 226 – 227.

nich). Ideální já je v rámci sebereflexe srovnáváno s reálným, aktuálním já (představou jedince, jaký opravdu je).¹⁵⁸

Tento proces utváření sebepojetí pubescenta ovlivňuje školní úspěšnost způsoby popsány v této kapitole. Důsledky školní úspěšnosti pro utváření sebepojetí pubescenta se budeme podrobněji zabývat v kapitole: „Vliv úspěšnosti (neúspěšnosti) na formování osobnosti pubescenta“.

2.3.5 Vliv motivace na školní úspěšnost

Motivace ke školní práci je důležitým předpokladem školní úspěšnosti. Pokud žák není ke školní práci motivován, nevyužívá plně své schopnosti. M. Vágnerová¹⁵⁹ chápe motivaci ke školní práci jako vnitřní psychický stav, který stimuluje aktivitu zaměřenou na dosažení dobrého školního výkonu i jeho uplatnění a udržuje ji po určitou dobu. Motiv chápe jako důvod žáka k učení, ale i prokázání toho, co se naučil.

M. Nakonečný uvádí, že motiv je funkčním prvkem struktury osobnosti a vyjadřuje psychologické příčiny či důvody lidského chování. Zároveň upozorňuje, že v psychologii existují různé významy pojmu motiv: „... v užším smyslu představují motivy vědomé záměry či vědomé cíle jednání, v širším smyslu pak cíle chování vůbec, tj. i nevědomé účely chování.“¹⁶⁰

Motivy vznikají na základě vzájemné interakce potřeb a incentiv. Potřeby jsou vnitřním zdrojem motivace a mohou být vrozené i získané. Incentivy jsou vnějším zdrojem motivace. Zahrnují pozitivní i negativní vnější popudy, vlivy, podněty a pobídky. Prostřednictvím incentiv mohou být vzbuzeny i uspokojeny potřeby. Motivy pak mají vrozený i zkušenostní základ a jsou vůdčím vnitřním činitelem směru a síly chování. Motivace vychází z motivů jedince a je hybnou silou chování z určitého výchozího stavu jedince k cílovému stavu, ve kterém dojde k uspokojení motivu. Stav uspokojení je zpravidla provázen kladnými citovými prožitky, neuspokojení zápornými (např. hněv, strach, úzkost, smutek apod.). V rámci motivačního procesu musí jedinec často řešit motivační konflikty, oddálení dosažení cíle, nebo nenaplnění cíle. Jedinec si přitom osvojuje jednání v nepříznivých podmínkách a situacích.¹⁶¹

¹⁵⁸ Srov. MACEK, P. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003, s. 49 – 50.

¹⁵⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, s. 74.

¹⁶⁰ NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2009, s. 246.

¹⁶¹ Srov. DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. České Budějovice: JU, 2000, s. 96 – 97.

Pro zkoumání vztahu motivace a úspěšnosti je stále přínosná teorie motivace podle Abrahama H. Maslowa, a to i přes následnou kritiku hierarchického uspořádání potřeb v motivačních procesech.¹⁶²

A. H. Maslow pojímá motivaci jako hierarchii potřeb. Potřebám přisuzuje v procesu motivace nejdůležitější úlohu, uspokojení potřeb je podle něho cílem motivace. Základní potřeby klasifikuje do kategorií, které lze schematicky znázornit jako pyramidu. Za nejzákladnější potřeby považuje fyziologické potřeby, neboť zajišťují biologické přežití člověka jako organismu (např. potřeba potravy, kyslíku, spánku atd.).¹⁶³

Princip hierarchického uspořádání spočívá v tom, že při uspokojení potřeb nižšího stupně ustoupí jeho motivační síla do pozadí a objevují se potřeby vyššího stupně. Pokud už jednou bylo uspokojení potřeb vyššího stupně dosaženo, mohou se stát autonomními, nezávislými na uspokojování potřeb nižších. Tento princip funkční autonomie vyšších potřeb se může uplatnit i ve školním prostředí, např. i v případě, že je žák nemocný, může mít motivaci k podání dobrého výkonu.¹⁶⁴

I přes výše uvedený princip funkční autonomie je uspokojení základních fyziologických potřeb důležitým předpokladem pro podání výkonu odpovídajícího schopnostem. Můžeme předpokládat, že žák, který je nemocný, není odpočinutý nebo nemá uspokojené jiné fyziologické potřeby, se nemůže soustředit na učení, nepracuje na úrovni svých schopností.¹⁶⁵

Jsou-li uspokojeny základní biologické potřeby, vstupuje do popředí potřeba bezpečí a jistoty. Patří sem uhýbání něčemu neznámému, neobvyklému, hrozivému a vyhledávání jistoty, stability a spolehlivosti, dále potřeba struktury, pořádku, zákona, mezí a potřeba silného ochránce. Jde o potřeby dlouhodobého přežití a stability jedince.¹⁶⁶

Potřeba bezpečí a jistoty je ve škole uspokojována pouze tehdy, když se dítě ve škole cítí alespoň přijatelně dobře, když chápe její řád a požadavky a je schopné se jim přizpůsobit a zvládat je. Zdrojem ohrožení mohou být nároky na výkon nebo negativní vztahy s učiteli a spolužáky. Ty mohou vyvolat potřebu vyhnout se ohrožení a nejistotě a zároveň negativně ovlivnit výkon žáka ve škole.¹⁶⁷

Uspokojení potřeby bezpečí a jistoty umožňuje naplňování afilačních potřeb. Mezi ně patří potřeba sounáležitosti, náklonnosti a lásky, dále potřeba někam a někomu patřit, být

¹⁶² Srov. PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2007, s. 370 – 371.

¹⁶³ Srov. MIKŠÍK, O. *Psychologické teorie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2003, s. 165 – 166.

¹⁶⁴ Srov. tamtéž, s. 170.

¹⁶⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, s. 180 – 181.

¹⁶⁶ Srov. MIKŠÍK, O. *Psychologické teorie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2003, s. 167.

¹⁶⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, s. 182.

přijímán a milován, přijímat a milovat. Pro člověka je důležité mít láskyplné vztahy s druhými, mít své místo v rodině a v referenční skupině.¹⁶⁸

Ve školním prostředí se potřeba sounáležitosti, náklonnosti a lásky projevuje tím, že dítě chce být akceptováno učitelem i vrstevnickou skupinou. V období pubescence je významnější akceptace vrstevnickou skupinou. Ve vztahu k učitelům se projevuje kritičnost. Nadřazená role učitele jako autority přestává být tabuizována. Pubescent učitele jako autoritu akceptuje pouze v tom případě, že si ho může vážit pro jeho vlastnosti a chování. Nejvíce si váží učitelů, kteří nezdůrazňují svou nadřazenost a autoritu, mají smysl pro humor, dobrou náladu, berou je jako rovnocenné partnery a jsou ochotni vyslechnout jejich názor.¹⁶⁹

Třída jako vrstevnická skupina ve školním prostředí je pro žáka velmi důležitá. Pubescent usiluje o akceptaci skupinou a o uspokojivé postavení v rámci hierarchie třídy. Dobrou pozici ve třídě lze získat na základě kompetencí, vlivu a oblíbenosti. Může ji proto zajistit dobrý prospěch (není však ceněn prospěch získaný příliš velkým úsilím), kamarádské chování, dobrá schopnost komunikace, smysl pro humor, tolerance, pozitivní emoční ladění, otevřenost a ochota pomáhat.¹⁷⁰

Ke školní úspěšnosti se váže i potřeba uznání, úcty a sebeúcty, která navazuje na uspokojení afiliačních potřeb a zahrnuje potřebu dosahování úspěšného výkonu a potřebu prestiže, potřebu být druhými vážen a ceněn a sám sebou kladně hodnocen. Podle Oldřicha Mikšíka rozlišuje A. H. Maslow dva základní typy této potřeby: *úctu k sobě samému* a *úctu (váženost) od druhých lidí*. Úcta k sobě samému znamená, že člověk potřebuje znát svoji hodnotu, své schopnosti při řešení problému, při dosahování úspěchu. Úcta (váženost) od druhých lidí zahrnuje potřebu jedince vědět, že je uznáván a ceněn těmi, jejichž názory a postoje jsou pro něho významné a váží si jich.¹⁷¹

V hierarchii potřeb A. H. Maslow zařadil nejvýše potřeby seberealizace, mezi které patří potřeba naplnění svých předpokladů, možností růstu a rozvoje, to znamená potřeba stát se tím, kým se daný člověk stát může a má stát, uskutečnit to, na co potencionálně má. Ten, kdo podle A. H. Maslowa této nejvyšší úrovně potřeb dosáhl, usiluje o plné využití svého talentu, schopností a potencialit. Lze toho dosáhnout až ve středním věku. V průběhu života, a tedy i v období pubescence se prostřednictvím uspokojování nižších potřeb vytvářejí předpoklady pro budoucí směřování k těmto potřebám.¹⁷²

¹⁶⁸ Srov. MIKŠÍK, O. *Psychologické teorie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2003, s. 167.

¹⁶⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000, s. 235 – 236.

¹⁷⁰ Srov. tamtéž, s. 236.

¹⁷¹ Srov. MIKŠÍK, O. *Psychologické teorie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2003, s. 168.

¹⁷² Srov. tamtéž, s. 169.

V souvislosti se zkoumáním motivace ve vztahu ke školní úspěšnosti se nyní zaměříme na výkonovou motivaci žáka. Teorie výkonové motivace se začaly rozvíjet v 50. letech 20. století zejména se jmény Davida Clarence McClellanda,¹⁷³ Johna Williama Atkinsona¹⁷⁴ a Heinze Heckhausena.¹⁷⁵

Vladimír Hrabal¹⁷⁶ prezentuje teorii J. W. Atkinsona a uvádí, že každá situace, ve které lze dosáhnout hodnotitelných výsledků, aktualizuje potřebu úspěšného výkonu nebo potřebu vyhnutí se neúspěchu. Tyto potřeby se u jedince vyvíjejí od doby, kdy je schopen provádět jakoukoli cílově zaměřenou činnost, jejíž výsledky jsou hodnoceny okolím. Jestliže je hodnocení spjato s vysokými nároky a přitom je kladné, může to být základem pro vytvoření potřeby úspěšného výkonu. Síla potřeby úspěšného výkonu záleží na výkonové orientaci rodičů a osobní zkušenosti jedince s úspěchem. Pokud jsou rodiče orientováni na úspěšný výkon, očekávají i od dítěte, že bude stejně orientované, bude se snažit vyniknout nad ostatními a hodnotit se podle dosaženého výkonu. Dítě se ztotožňuje s rodiči a snaží se splnit jejich očekávání. Potřebu úspěšného výkonu podporuje odměňování a chválení za úspěšné výkony.

Pokud jedinec vyrůstá v prostředí zaměřeném hlavně na kritiku neúspěchů a jejich trestání, má potřebu úspěšného výkonu nižší, nebo se u něj vytváří potřeba vyhnutí se neúspěchu. Tato potřeba bývá označována jako strach z neúspěchu a je podmíněna negativními zkušenostmi s neúspěchem.

Vývoj těchto potřeb je závislý i na schopnostech jedince. I přesto je prokázáno, že pokud jsou dvě děti stejně nadané a rodiče jednoho se orientují na úspěch a rodiče druhého na kritiku neúspěchu, odráží se to ve výkonu zvláště u méně nadaných žáků. Nižší výkony podávají jedinci, u nichž je snížená schopnost brzděna strachem z neúspěchu.¹⁷⁷

Téměř všichni jedinci, i přes své zaměření buď na úspěšný výkon, nebo na vyhnutí se neúspěchu, potřebují podat výkon, který bude pozitivně hodnocen a oceňován. Výjimkou ve školním prostředí mohou být jedinci s nezájmem o školní práci. Pro většinu žáků je hodnocení jejich výkonu důležité. Učitel by měl vytvářet takové situace, v nichž by každý žák měl šanci alespoň někdy dosáhnout úspěchu prostřednictvím dosažení takového výkonu, který je ocenitelný jako úspěšný. Pokud je žák hodnocen pouze negativně, je následkem ztráta

¹⁷³ Viz McCLELLAND, D. C. et al. *The Achieving motive*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1953.; McCLELLAND, D. C. *The achieving society*. New York: D. Van Nostrand Company, 1961.

¹⁷⁴ Viz ATKINSON, J. W. *An Introduction to Motivation*. New York: Van Nostrand, 1964.; ATKINSON, J. W.; FEATHER, N. T. *A Theory of Achievement Motivation*. New York: John Wiley and Sons, 1966.

¹⁷⁵ Viz HECKHAUSEN, H. *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Hogrefe Verlag, 1974.

¹⁷⁶ Srov. HRABAL, V. Motivace a školní úspěšnost žáka. In HELUS, Z. et al. *Psychologie školní úspěšnosti*. Praha: SPN, 1979, s. 73.

¹⁷⁷ Srov. HELUS, Z. et al. *Psychologie školní úspěšnosti*. Praha: SPN, 1979, s. 73 – 74.

motivace k procesu učení a činnostem ve škole. Potřeba výkonu a potřeba úspěchu jsou pro žáky důležitými motivačními činiteli k učení a veškeré školní práci. Volnočasové instituce mohou kompenzovat negativní vliv školní neúspěšnosti možnostmi dosáhnout v nich úspěchu zejména v činnostech, pro které mají děti nadání, tzn. předpoklady v nich vyniknout.¹⁷⁸

František Man a Jiří Mareš v přehledové studii¹⁷⁹ zaměřené na zkoumání východisek pro možné vztahy mezi výkonovou motivací a prožitkem typu *flow* uvádějí předpoklad, že výkonová motivace může být závislá na způsobu vztahové normy využívané učitelem. Problematické může být hodnocení neúspěšných žáků pouze sociální vztahovou normou (hodnocení výkonu žáka vzhledem k výkonům ostatních spolužáků), které může mít za následek ztrátu motivace k dalšímu učení. Pokud učitel používá při hodnocení pouze sociální vztahovou normu, jsou žákům při testování zadávány ve stejnou dobu stejné úkoly, a ty pak poskytují možnost přímého vzájemného srovnání a posuzování žáků. „Výsledkem je, že výkonnostně silní žáci řeší (z hlediska svých schopností) snadnější úkoly, zatímco výkonnostně slabší žáci řeší úlohy, které jsou pro ně příliš obtížné. Tato skutečnost vede k tomu, že jedna část žáků je stále úspěšná, druhá část žáků je stále neúspěšná.“¹⁸⁰

Opakováním této situace po delší dobu dochází u žáků ke změně v jejich kauzální atribuci (v hledání příčin úspěchů a neúspěchů) a dochází i ke změně jejich sebepojetí. Vzhledem k těmto důsledkům je pro neúspěšné žáky výhodnější využívání individuální vztahové normy, která umožňuje ohodnotit zlepšení žáka vůči jeho vlastním předcházejícím výkonům.¹⁸¹

Ve volnočasových aktivitách se naopak žákům nabízí možnost věnovat se zájmové činnosti, která je baví, pro kterou mají schopnosti a z jejíž realizace mají radost. Motivace k činnosti je vnitřní a velmi silná. Při vykonávání takovéto činnosti může dojít k prožitku typu *flow*.¹⁸² Prožitek typu *flow* – příjemný pocit spontánního plynutí – může nastat při činnosti, do které je člověk zabraný, nevnímá čas kolem sebe a zabývá se jí bez viditelné námahy.¹⁸³

Zájmy a zájmové činnosti jsou důležitou součástí motivace k učení a mohou mít vliv na školní úspěšnost žáka. Zájmy můžeme definovat jako trvalejší vztah jedince k objektům

¹⁷⁸ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, s. 183 – 184.

¹⁷⁹ Viz MAN, F.; MAREŠ, J. Výkonová motivace a prožitek typu *flow*. *Pedagogika*, 2005, roč. LV, č. 2, s. 151 – 171.

¹⁸⁰ MAN, F.; MAREŠ, J. Výkonová motivace a prožitek typu *flow*. *Pedagogika*, 2005, roč. LV, č. 2, s. 160.

¹⁸¹ Srov. tamtéž, s. 160.

¹⁸² *Flow* – z angl. hladké plynutí, proudění. Prožitek typu *flow* popsal americký psycholog maďarského původu Mihaly Csikszentmihalyi.

¹⁸³ MAN, F.; MAREŠ, J. Výkonová motivace a prožitek typu *flow*. *Pedagogika*, 2005, roč. LV, č. 2, s. 151.

a činnostem, který se projevuje v tendenci (sklonu) zabývat se jimi teoreticky nebo prakticky, což je spojené s příjemným citovým prožíváním a zvýšenou aktivitou v daném směru.¹⁸⁴

Zájmy jsou zvláštní formou motivů a utvářejí se na základě dominujících potřeb a komplexních incentív, které jsou schopny tyto potřeby uspokojovat. „Lze tedy předpokládat, že zájmové zaměření bude určováno charakterem dominujících potřeb. Protože však jsou zájmy fixovány na komplexní incentivy, může tentýž zájem představovat uspokojení jiné konstelace potřeb u různých jedinců. Například sbírání známek může u jednoho dítěte uspokojovat především potřebu shromažďovat, u jiného dítěte bude dominantní sociální kontext – výměna známek se spolužáky apod.“¹⁸⁵

Vznik zájmu je složitý proces, na který lze v rámci výchovně vzdělávacího procesu působit, nicméně se u každého žáka jedná o individuální proces, který navazuje na jeho již vyvinutou strukturu dominantních potřeb, která se dostává do kontaktu s vnějšími podněty. Jednou z možností je snažit se vytvořit pro činnosti, k nimž chce žáky motivovat, takové podmínky, které žákovi umožní dojít k hlubokému zaujetí činností (flow). „Výskyt zmíněného zážitku je usnadněn, jsou-li požadavky na jedince a jedincovy schopnosti vysoké a jsou navzájem v rovnováze.“¹⁸⁶

Vlivem zájmové činnosti realizované ve volném čase na školní úspěšnost žáků se ve svých studiích věnoval Milan Darák.¹⁸⁷ V rámci svého experimentu zkoumal možnosti pozitivního transferu dispozic utvářených a rozvíjených při záměrně organizovaných volnočasových aktivitách do podmínek vyučování ve škole. Experiment potvrdil pozitivní vliv systematicky rozvíjené zájmové činnosti ve volném čase na výkonovou úspěšnost žáků ve vyučování. Bylo zjištěno, že pokud je ve volném čase záměrně rozvíjen zájem o čtení knih (vhodným a zajímavým způsobem), je možné očekávat pozitivní vliv tohoto úsilí ve školním vyučování (ve výkonu v čtení). Při procesu transformace volnočasových zájmových aktivit na zvyšování školní úspěšnosti nemá věk žáka statisticky významný vliv. Závěry jsou platné pro žáky základní školy.¹⁸⁸

Ukázali jsme, že zájmy a zájmové činnosti mohou být pozitivním motivem k učení, k rozvíjení schopností žáka a mohou přispívat i k jeho školní úspěšnosti. Zároveň jsme

¹⁸⁴ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002, s. 92 – 93.

¹⁸⁵ HRABAL, V. ml.; MAN, F.; PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1984, s. 20.

¹⁸⁶ RHEINBERG, F.; MAN, F.; MAREŠ, J. Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, 2001, roč. LI, č. 2, s. 173.

¹⁸⁷ DARÁK, M. Pedagogické aspekty rozvoja a výchovného využívania záujmov detí a mládeže. *Pedagogická orientace*, 1997, č. 2, s. 101 – 108.; DARÁK, M. Záujmy a školský výkon žiakov. *Pedagogická revue*, 1997, roč. XLIX, č. 3 – 4, s. 119 – 127.

¹⁸⁸ DARÁK, M. Záujmy a školský výkon žiakov. *Pedagogická revue*, 1997, roč. XLIX, č. 3 – 4, s. 125 – 126.

naznačili, že realizace zájmové činnosti může vést k prožitku typu *flow*, který může být součástí kompenzace školní neúspěšnosti.

Motivaci žáka k učení může podporovat i hodnocení jeho výkonů. Hodnocení žáka učitelem nejčastěji ve formě klasifikace a na základě hodnocení učitele prožitý úspěch jsou motivy k dalšímu procesu učení. Naopak negativní hodnocení žáka učitelem a prožitý neúspěch mají pro žáka demotivující účinek. Prostřednictvím pozitivního hodnocení jsou uspokojovány výkonové potřeby žáka. Negativní hodnocení naopak neumožňuje naplnění výkonových potřeb, a to jak potřebu úspěšného výkonu, tak potřebu vyhnout se neúspěchu. Zároveň negativní hodnocení může být pobídkou k překonání neúspěchu a může žáka motivovat k dalšímu procesu učení. To se týká zejména žáků, kteří nejsou trvale neúspěšní. U trvale neúspěšných žáků negativní hodnocení podporuje rezignaci na učení a negativní postoj ke školní práci.¹⁸⁹

Motivem pro školní práci může být i samotná známka jako symbol školní úspěšnosti. Závažným nedostatkem klasifikace je, že někteří žáci nemohou dosáhnout nejlepšího prospěchu. Trvalá školní neúspěšnost závažným způsobem modifikuje strukturu tzv. poznávacích zájmů. Žáci, kteří nemohou dosáhnout dobrého prospěchu nebo se nemohou vyhnout neúspěchu, ztratí zájem o školní práci. Své zájmy naplňují mimo školu a oproti škole. Takovéto zájmy Miloslav Sýkora označuje jako zájmy kompenzační.¹⁹⁰

Motivace ke školní práci a k učení žáka je důležitým předpokladem žákovy školní úspěšnosti. Pro žáky, kteří nemají možnost být ve škole úspěšní, je významná možnost dosáhnout úspěchu v zájmové oblasti a svůj neúspěch ve škole v ní prostřednictvím dosažených úspěchů kompenzovat.

2.3.6 Vliv emocí žáka na jeho školní úspěšnost

Citové prožívání školních situací ovlivňuje výkony žáků i jejich postoj ke škole. Každý žák školní situace prožívá jiným způsobem, a v důsledku toho na ně rozdílným způsobem reaguje. Citové prožitky poskytují žákovi základní informaci o určité situaci. Zároveň se jedná o intuitivní a povrchní hodnocení situace. Situace se na základě tohoto hodnocení může jevit jako pozitivní nebo negativní, příjemná či ohrožující.¹⁹¹

¹⁸⁹ Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Portál, 2005, s. 45.

¹⁹⁰ Srov. SÝKORA, M. Pojetí rozvíjejícího vyučování Š. A. Amonašviliho. In *Antologie textů z didaktiky V*. Praha: SPN, 1986, s. 33.

¹⁹¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, s. 192 – 193.

Emoce jsou rovněž autoregulačními a adaptačními prostředky. V. Smékal¹⁹² uvádí dva druhy emotivity: expresivní a impresivní. Jedinci s expresivní emotivitou se rychle emočně odreagují a jsou pak v pohodě, vegetativní reakce jsou u nich minimální. Jedinci s impresivní emotivitou se vyznačují sklonem k tlumení, potlačování vnější animální reakce, což je doprovázeno zesílením vnitřní vegetativní reakce. Zároveň uvádí, že rozlišení na expresivní a impresivní emoční aktivaci může být ekvivalentní k rozlišení druhů odezvy na situaci ohrožení na represivní a senzitivní. Pro „represory“ je charakteristická impresivní emocionalita, verbální popírání strachu a jiných emocí, neprojevoování emocí ve výrazu tváře a vyšší fyziologická aktivace. Pro „senzitivátory“ je charakteristická expresivní emocionalita, verbální připouštění strachu a jiných emocí ve výrazu tváře, nižší fyziologická aktivace.¹⁹³

Druh emotivity je základem pro rozdílný způsob prožívání situací v rámci edukačních procesů u jednotlivých žáků. Každý žák má rovněž dispozice k určitým emočním reakcím v závislosti na typu temperamentu. Dispozičně může být žák citově labilní, nebo citově stabilní. Citová stabilita se projevuje klidnými vyrovnanými reakcemi. Citově labilní žák má tendenci reagovat afektivně, méně přiměřeně ve vztahu k vyvolávajícím podnětům, jeho nálady kolísají a převažuje negativní emoční ladění. Tyto děti bývají nejisté, mívají nižší frustrační toleranci i snížené sebehodnocení. Žáci citově labilní bývají znevýhodněni ve škole i v životě.¹⁹⁴

Citová reaktivita nezávisí jen na vrozených dispozicích, ale i na specifické zkušenosti, kterou jedinec ve svém životě získal. Nepříznivé zkušenosti vedou k posílení emoční lability, i když dítě takto primárně disponováno není.

Ve vztahu ke škole jsou nejčastějšími negativními emocemi úzkost, strach ze školy a smutek. Úzkostné dítě, které se cítí ohrožené i v běžných situacích, se cítí ohrožené i školou. Učivo považuje za obtížně zvládnutelné, očekává problémy a špatné známky. Pocit nejistoty a negativního očekávání vede k tomu, že pracuje hůře, než by mohlo. Na výkon žáka má vliv i strach ze školy. Strach ze školy může být důsledkem obav u úzkostného dítěte, nebo má svou specifickou příčinu. Specifickou příčinou strachu ze školy může být:

1. reakce na neúspěch,
2. obava ze ztráty získané pozice (u žáka s výborným prospěchem),
3. negativní mezilidské vztahy ve školní třídě (např. šikanované dítě).¹⁹⁵

¹⁹² Srov. SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2002, s. 289 – 290.

¹⁹³ Srov. tamtéž, s. 290.

¹⁹⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, s. 193.

¹⁹⁵ Srov. tamtéž, s. 195.

Z hlediska našeho tématu se podrobněji zaměříme na první variantu. Strach ze školy může být reakcí na neúspěch. Žák se bojí školy, protože nemůže z nějakého důvodu požadavky školy zvládnout. Základem strachu jsou negativní zkušenosti s neúspěchem často spojené s nepříjemnými prožitky, které zároveň ovlivňují i další očekávání. Důležité je, aby žáci měli možnost své negativní prožitky kompenzovat pocitem úspěšnosti alespoň v některé oblasti školní práce. Nejčastěji mají možnost uspět v předmětech s výchovným zaměřením, ve kterých bývají nastavena jiná kritéria hodnocení.¹⁹⁶

Zároveň je důležité si uvědomit, že hodnota určité známky má relativní charakter. Každý žák má jiný osobní standard (aspirační úroveň pro své výkony), který vychází zejména z požadavků rodičů, učitele i z požadavků, které očekává žák sám. Objektivní zhodnocení výkonu žáka určitou známkou může mít pro žáky rozdílný subjektivní význam. Pro neprospívajícího žáka může být úspěchem trojka a naopak pro úspěšného žáka může být neúspěchem ohodnocení dvojkou.¹⁹⁷ Strach ze zkoušení se proto může projevovat jak u žáků neúspěšných, tak u žáků úspěšných.¹⁹⁸

M. Vágnerová uvádí výsledky výzkumu, podle kterého má strach z neúspěchu a špatných zámek 43,8 % dívek ve věku 11 – 15 let (v mladším školním věku strach z neúspěchu a špatných známek uvedlo 13,8 % žákyň ve věku 7 – 11 let). Chlapci se v průměru méně obávají špatných známek než dívky. Pro chlapce není prospěch tak důležitý. Zároveň se obava ze špatných známek mění s věkem žáků. Obavu ze zhoršení prospěchu uvedlo jen 7,5 % mladších chlapců, ale 36,6 % starších chlapců. Obava ze školní neúspěšnosti stoupá s věkem a představuje nejčtenější alternativu negativního očekávání školních dětí. Strach ze školy však není jednoznačně závislý na školním prospěchu, projevuje se v přibližně stejné míře u dětí s různým průměrem známek.¹⁹⁹

V období pubescence má na školní úspěšnost vliv vývojově podmíněná emoční labilita.²⁰⁰ Výkyvy v emocích ovlivňují aktivační úroveň k realizaci činností. Pubescenti ztrácejí motivaci k výkonu jakékoliv činnosti. Proces učení a přípravy do školy je nesystematický, a v důsledku toho může dojít ke zhoršení známek. Zároveň se pubescent nachází ve stavu celkové nejistoty a emoční lability. Jakýkoliv situační neúspěch může být příčinou snížení sebedůvěry, která se projeví ztrátou motivace a dalším zhoršováním školního

¹⁹⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, s. 197.

¹⁹⁷ Viz také v kap. 1.1.4 Výzkumy školní úspěšnosti ve školním prostředí (výzkum T. Katrňáka).

¹⁹⁸ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, s. 197.

¹⁹⁹ Srov. taméž, s. 197.

²⁰⁰ Viz kap. 2.3.4 Školní úspěšnost v období pubescence.

výkonu. „Pubescent snadno dělá zkratkovité generalizující závěry. Z jedné špatné známky nebo konfliktu s učitelem vyvodí, že škola nemá cenu, a ztratí chuť pracovat.“²⁰¹

Emoční nevyrovnanost žáka, případně různé emoční poruchy způsobují, že žáci neumějí plně využít své schopnosti, podávají nižší výkony, než by mohli podat při plném využití svých schopností. Negativní emoční prožívání ovlivňuje motivaci k učení, postoje ke škole, vůli k učení, ale má negativní vliv i na koncentraci a pozornost žáka, zhoršuje se i paměť a proces myšlení. Obavy z neúspěchu celkově snižují školní výkony žáka a způsobují jeho školní neúspěšnost.

2.3.7 Vliv vůle na školní úspěšnost

Pojem vůle v psychologii vyjadřuje jak proces volního jednání, tak dispozice k němu. Vůle jedinci zajišťuje řízení činností a směřování k dosahování stanovených cílů zejména v situacích, kdy se jedinec musí rozhodovat mezi různými možnostmi nebo překonávat překážky. Vůle umožňuje jedinci volbu cíle, ke kterému chce směřovat, a volbu cesty, která k naplnění cíle povede. Volní jednání pak vede jedince k překonávání překážek, které se vyskytují na cestě k cíli. Jedinec dokáže překonat únavu, určité nepohodlí i pobídky k pohodlnějšímu způsobu života.²⁰²

Úspěch ve škole je cílem většiny žáků, i když různí žáci mohou mít svá různě stanovená kritéria úspěchu.²⁰³ Pokud žák nemůže dosáhnout úspěchu ve škole, může se snažit svůj školní neúspěch kompenzovat v jiné oblasti, která je pro něho důležitá. „Například dítě touží po úspěchu a uznání, ale ve škole se mu nedaří, volí tedy mezi zvýšeným úsilím v učení a mezi úsilím ve sportu nebo jiné zájmové činnosti.“²⁰⁴ Vůle umožňuje jedinci vytrvat v činnosti, která vede k naplnění cíle, a to i například navzdory různým překážkám.

Vůle je spjata s motivací a s emocemi jedince. Nežádoucí emoce mohou ztížit volní úsilí. „Školák, který je úzkostně laděný nebo má strach z neúspěchu, se raději smíří s horším výsledkem a nebude usilovat o lepší známky. ... Bude mu chybět schopnost pozitivního emočního nabuzení, která dává sílu překonat potíže a věřit v úspěch.“²⁰⁵

²⁰¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, s. 200.

²⁰² Srov. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 100 – 101.

²⁰³ Viz také kap. 2.3.5 Vliv motivace na školní úspěšnost a kap. 2.3.6 Vliv emocí žáka na jeho školní úspěšnost.

²⁰⁴ ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 101.

²⁰⁵ VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, s. 189.

Míra vynaloženého volního úsilí je závislá na žákových postojích ke škole a na jeho motivaci ke školní práci. Pokud se žák učí kvůli dobrým známám, resp. kvůli školnímu úspěchu, učení mu sice nemusí přinášet příjemné zážitky, je pro něho pouze prostředkem k dosažení zvoleného cíle. Zároveň žák musí aktivizovat určité volní úsilí, které mu umožňuje odolávat rušivým podnětům a vydržet pracovat tak dlouho, dokud nedosáhne cíle.²⁰⁶

Pokud se žák učí, protože musí, učí se vlastně proto, aby naplnil požadavky, které jsou na něho kladeny, učení bere jako povinnost. Ví, že nesplnění požadavků by bylo nějakým způsobem sankcionováno, např. špatnou známkou, trestem, odmítavým chováním rodičů, výčitkami svědomí apod. U žáků v období pubescence se motiv učení jako povinnosti často spojuje s dalšími motivy, např. s přáním dostat se na určitou střední školu, dokázat ostatním, že se umí něco naučit, pokud chtějí, atd. Vůle se stává autoregulačním mechanismem i u žáků, kterým chybí pozitivní motivace.²⁰⁷

Vůle k učení je důležitým předpokladem školní úspěšnosti. Umožňuje žákovi vytrvat při naplňování předem stanovených cílů. Předpokladem pro uplatnění volních procesů je především emoční stabilita a motivace žáka k učení.

2.3.8 Vliv rodinného a školního prostředí na školní úspěšnost žáka

Prostředí, ve kterém jedinec žije, má vliv na vývoj osobnosti jedince. Životní prostředí člověka můžeme vymezit: „... jako tu část světa (prostor, který člověka obklopuje), s níž je člověk ve vzájemném působení, tj. na člověka působí svými podněty, ovlivňuje jeho vývoj a on na tyto podněty reaguje, přizpůsobuje se a také aktivně svou prací mění.“²⁰⁸ Ve vztahu ke školní úspěšnosti se budeme zabývat prostředím rodinným a prostředím školním, která jsou součástí životního prostředí člověka a mají vliv na školní úspěšnost žáka.

V předchozích kapitolách byla zpracována analýza vlivu osobnostních charakteristik žáka a jeho vývoje na školní úspěšnost. Pro školní úspěšnost je významná nejen vybavenost dítěte potřebnými schopnostmi, ale zároveň je důležitým předpokladem jeho dobrý zdravotní stav, osobnostní vlastnosti promítající se do přístupu k učení a potřebné sociální zázemí. Z hlediska školního prostředí je důležité zejména pozitivní (podpurné) klima třídy, objektivní hodnocení a pozitivní přístup k žákovi ze strany učitele. V kapitole 2, zabývající se úspěšností

²⁰⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, s. 187.

²⁰⁷ Srov. tamtéž, s. 187 – 188.

²⁰⁸ KRAUS, B.; POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 99.

v edukačních procesech, byly uvedeny výsledky výzkumů zaměřených na vliv rodinného a školního prostředí na školní úspěšnost žáka. Na tuto kapitolu nyní navážeme a popíšeme další činitele ovlivňující školní úspěšnost žáka.

Rodinné prostředí se významně podílí na rozvoji osobnosti dítěte. Rodina má vliv na rozvoj emocionality dítěte, jeho hodnotové orientace, na jejímž základě se utváří postoje ke škole a učení, motivace a vůle k učení a podávání školních výkonů. V rodině si dítě osvojuje mateřský jazyk, jehož rozvinutost pak může mít vliv na jeho školní výkony.²⁰⁹

Rodina zajišťuje dítěti i určitou ekonomickou úroveň, která může mít rovněž vliv na volbu vzdělávací dráhy dítěte.²¹⁰ Rovněž vybavuje dítě určitým kulturním kapitálem, podle P. Bourdieua²¹¹ se jedná o určité kulturní zvýhodnění. Kulturní kapitál zahrnuje vědomosti, dovednosti získané v rodině i v průběhu procesu vzdělávání, dále v objektivizované formě obsahuje např. knihy, obrazy, umělecká díla, technické vybavení, které má jedinec k dispozici.

Na školní úspěšnost může mít vliv rodinné klima. Negativní klima v rodině, narušené sociální vztahy, disharmonické rozvrácené rodinné prostředí mohou být příčinami školní neúspěšnosti žáka.²¹²

J. Hvozdík²¹³ uvádí, že na školní neúspěšnost má hlavní vliv rodina, neboť škola nemá možnost tak absolutního vlivu nad žákem, aby eliminovala negativní vlivy rodiny. Zároveň uvádí, že učitel by se měl zajímat o příčiny neprospěchu žáka, snažit se motivovat žáka k dalšímu učení, být s neúspěšnými žáky trpělivý. Zdůrazňuje, že špatný přístup k neprospívajícímu žákovi může prohlubovat jeho další neúspěchy.

Učitel může ovlivnit školní úspěšnost žáka „chybami“ v procesu hodnocení žáka. Chyby mohou být metodologického charakteru projevující se v objektivitě metod hodnocení, ale také subjektivního charakteru neboli chyby sociálně perceptivního charakteru. Prostřednictvím chyb v sociální percepci (např. „haló-efekt“, efekt mírnosti a kritičnosti std.) si učitel vytváří zkreslený obraz o žákovi.²¹⁴

²⁰⁹ Viz kap. 1.1.3 Teorie jazykových kódů Basila Bernsteina.

²¹⁰ Viz kap. 1.1.4. Výzkumy školní úspěšnosti v českém prostředí (výzkumy T. Katrňáka).

²¹¹ Viz kap. 1.1.2 Teorie reprodukce Pierra Bourdieua.

²¹² Srov. UHRINOVÁ, M. *Příčiny školských neúspěchů žáků mladšího školského věku zapříčiněné osobnostními a sociálními činiteli*. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberoku, 2007, s. 28.

²¹³ Srov. HVOZDÍK, J. *Psychologický rozbor školských neúspěchů žáků*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo, 1970.

²¹⁴ Srov. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995, s. 107 – 113.

V procesu poznávání žáka může docházet i k chybným úsudkům učitele v kauzální atribuci. Učitelé (zároveň i žáci) hledají příčiny úspěchů a neúspěchů především v oblasti schopností a úsilí, občas i v obtížnosti úloh či v náhodě. Své názory na příčiny úspěšnosti či neúspěšnosti žáka učitelé vyjadřují ve verbální i neverbální komunikaci se žákem.²¹⁵

Na základě svých nepřesných, subjektivně formulovaných znalostí vlastností žáka, ke kterým učitel dospěje na základě chybné sociální percepce a kauzální atribuce, si učitel může stanovit svá subjektivní očekávání určitého budoucího chování žáka. To přispívá k tomu, že žáci se začnou chovat podle očekávání učitele, což označujeme jako tzv. „samovypĺňujúci se předpověď“ či „sebesplňující předpověď“²¹⁶.

M. Uhrinová²¹⁷ uvádí, že školní úspěšnost, resp. efektivní proces učení žáků jako předpoklad školní úspěšnosti mohou ovlivňovat materiální podmínky školy, např. umístění budovy školy, vybavení školy, psychohygienické podmínky atd.

Výkony žáků může ovlivňovat také sociální klima třídy. Pozitivní (podpůrné) sociální klima třídy ovlivňuje psychiku žáků, průběh a výsledky jejich učení při vyučování. Negativní (obránné) sociální klima třídy má negativní vliv na psychiku žáka, na jeho proces učení. Při ústním zkoušení negativní sociální klima může podporovat trému žáka a znemožňovat mu podat optimální výkon.²¹⁸

J. Hvozdíček²¹⁹ se pokusil o kvantitativní vyjádření a zhodnocení souvislostí mezi školním prospěchem a jeho základními činiteli. Vytýčil osm hlavních faktorů, které korelují s neprospěchem: celkový vývoj žáka, zdravotní stav, rozumová úroveň, charakterové vlastnosti osobnosti, vztah k učení, chování, rodinná výchova a vztah učitel žák.

Jakým způsobem mohou činitele uvedené J. Hvozdíčkem ovlivňovat školní úspěšnost a neúspěšnost žáka, bylo popsáno v předchozích kapitolách. V následující kapitole se budeme zabývat tím, jaký vliv má školní úspěšnost či neúspěšnost na formování osobnosti pubescenta.

²¹⁵ Srov. SEEBAUEROVÁ, R.; HELUS, Z.; KOLIADIS, E. (ed.) *Kvalita cestou kvalifikace*. Brno: Paido, 2000, s. 144 – 146.

²¹⁶ Pojem „samovypĺňujúci se předpověď“ formuloval v roce 1949 Robert King Merton a je charakterizován jako sebezpešnění vyslovených výroků, přičemž nehraje roli, je-li uskutečnění těchto výroků žádoucí či nikoliv. In SEEBAUEROVÁ, R.; HELUS, Z.; KOLIADIS, E. (ed.) *Kvalita cestou kvalifikace*. Brno: Paido, 2000, s. 146.

²¹⁷ Srov. UHRINOVÁ, M. *Příčiny školských neúspechov žiakov mladšieho školského veku zapríčiněné osobnostnými a sociálnymi činiteli*. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberoku, 2007, s. 41.

²¹⁸ Srov. tamtéž, s. 41 – 42.

²¹⁹ Srov. HVOZDÍK, J. *Psychologický rozbor školských neúspechov žiakov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1970.

2.4 Vliv školní úspěšnosti (neúspěšnosti) na formování osobnosti pubescenta

V předchozím textu byl na různých příkladech popsán negativní vliv dlouhodobé školní neúspěšnosti na formování sebepojetí žáka. Každý žák potřebuje být alespoň někdy pozitivně hodnocen a oceňován, aby byla naplněna jeho *potřeba přijatelného hodnocení*. Jedná se o potřebu dosáhnout takového výkonu, který by byl učitelem a dalšími hodnotiteli oceněn, a potvrzoval tak hodnotu žáka. Pro některé žáky je důležitý samotný výkon (*potřeba výkonu*), pro jiné žáky z výkonu vyplývající úspěch ve smyslu sociálního ocenění výkonu (*potřeba úspěchu*).²²⁰

Pokud je pro žáka důležitější *potřeba výkonu*, dochází k jejímu naplnění při dosažení určitého přijatelného výkonu, neboť je tím potvrzena žákova osobní kvalita. Dosažený výkon má pro žáka hodnotu bez ohledu na to, zda jej může vidět a ocenit vnější hodnotitel. Tento motiv nabývá na významu zejména v období puberty. Dospívající jedinec si jej vztahuje k sebehodnocení, např. ve smyslu: „Chci dokázat, že to zvládnu, že na to mám“. Pozitivní výsledek sebehodnocení má pozitivní vliv na formování sebeúcty a sebejistoty.²²¹

Jestliže žák preferuje *potřebu úspěchu*, klade větší důraz na sociální ocenění výkonu. Úspěšnost může žákovi sloužit k zajištění sociální prestiže. Pro některého žáka může být důležité, aby patřil ve třídě k „lepší“ žákům, pro jiného žáka může být dostačující, pokud není „horší“ než ostatní. Každý žák má svá subjektivní kritéria hodnocení úspěchu. Z tohoto důvodu je potřeba úspěchu a její význam pro žáka velmi relativní. Pro jednoho žáka může být úspěchem „čtyřka“, pro jiného může být katastrofou „dvojka“. Potřeba úspěchu je jinak uspokojována u žáků s potřebou úspěšného výkonu a u žáků s potřebou vyhnout se neúspěchu.²²²

Pokud je neúspěšnost ve škole dlouhodobým jevem, je potřeba přijatelného hodnocení žáka do značné míry omezena. Důsledkem může být zobecňování neúspěchu. Žák má pocit, že se mu nic nedaří, že je smolař, a dochází u něho k vzniku nejistoty a strachu z dalších podobných situací, což může způsobovat další neúspěchy. Výsledkem může být plná ztráta sebedůvěry a vznik negativistických postojů ke škole. V krajním případě může dojít ke vzniku rizikového či kriminálního chování pubescenta. Jiří Pelikán²²³ uvádí, že vzhledem k možným negativním důsledkům, je v případě, že se neúspěchy dítěte kumulují, dobré vstoupit do tohoto řetězce a vložit do něj situace, o nichž je pedagog přesvědčen, že i když se jeví jako

²²⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, s. 128.

²²¹ Srov. tamtéž, s. 128.

²²² Srov. tamtéž, s. 128.

²²³ PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum, 2007, s. 107.

obtížné, dítě je úspěšně zdolá. Úspěšné zvládnutí obtížné situace je předpokladem pro získání sebedůvěry a základem pro očekávání dalších úspěšných výkonů.

Úspěšnost a neúspěšnost jedince jak ve škole, tak ve volnočasových aktivitách patří mezi významné činitele, které působí na sebehodnocení, sebereflexi a následně na utváření sebepojetí pubescenta.

2.5 Způsoby vyrovnávání se s neúspěchem (kompenzace neúspěchu)

Hlavním prostředkem kompenzace neúspěchu je prožití úspěchu. Může se jednat o úspěch ve stejné oblasti, ve které byl jedinec neúspěšný, nebo v jiné oblasti, např. v oblasti tzv. kompenzačních zájmů, jak už bylo zmíněno výše²²⁴.

V rámci školního i mimoškolního působení je důležité vytvářet pro žáky situace, ve kterých lze zažít úspěch. Předpokladem pro utváření takovýchto situací je poznání zájmů a nadání žáka pro činnosti, ve kterých může být úspěšný.

Při vyučování ve škole lze situace, ve kterých lze zažít úspěch, vytvářet například v rámci kooperativního vyučování. Jedním ze základních principů kooperativního vyučování je princip pozitivní vzájemné závislosti, který je naplňován, pokud jsou žáci ke splnění úkolu propojeni takovým způsobem, že nemohou uspět, pokud neuspějí i druzí, to znamená, že celá skupina může uspět pouze tehdy, pokud uspějí všichni její členové. Skupina pracuje na splnění společného cíle, jehož naplnění umožňuje zažít úspěch i neúspěšným žákům.²²⁵

Hana Kasíková zároveň uvádí shrnutí výsledků výzkumů týkajících se motivačních procesů v rámci kooperativního vyučování, které potvrzují, „... že v kooperativních situacích můžeme počítat s vnitřní motivací, vyšším očekáváním úspěchu, výraznějšími pobídkami k výkonu založenými na vzájemné prospěšnosti, s větší zvědavostí v poznávání a se stálejším zájmem o výkon, vyšší angažovaností a vytrvalostí při dosahování výsledků, než je tomu v situacích uspořádaných kompetitivně nebo individuálně. U žáka, který se často učí v kooperativních úkolových situacích, se zvyšuje zájem o vyučovací předmět, o učení, školu, pozitivně se mění i vztah k učiteli.“²²⁶

Je zřejmé, že kooperativní vyučování může neúspěšnému žákovi pomoci zažít pocit úspěchu a zároveň napomáhá i k utváření pozitivních postojů k učení, které následně podporují motivaci ke školní práci.

²²⁴ Viz kap. 2.3.5 Vliv motivace na školní úspěšnost (s. 55).

²²⁵ Srov. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum, 2007, s. 84.

²²⁶ Tamtéž, s. 69.

Kompenzaci neúspěchu učitel může realizovat také prostřednictvím způsobu hodnocení žáka. Pokud je v rámci hodnocení využívána pouze sociální vztahová norma, nemůže neúspěšný žák ve srovnání s ostatními žáky v podstatě nikdy zažít úspěch. Při využití individuální vztahové normy, v jejímž rámci je výkon žáka srovnáván s jeho předchozím výkonem, může žák zažít pocit úspěchu při zlepšení svého výkonu oproti výkonu předchozímu.

U některých žáků dochází k uplatňování obranných mechanismů proti kategorizaci na základě klasifikace. U žáků úspěšných i neúspěšných se projevuje tendence průměru. Vyplývá to z výzkumu M. Klusáka a A. Škaloudové²²⁷, ve kterém se tendence k průměru projevila jak u velmi dobrých žáků 7. ročníku (s průměrným prospěchem 1 – 1,35), tak u těch hůře prospívajících (s průměrem známek 2,1 a více). Více než polovina z nich se považuje za průměrné, resp. normální, i když někteří z nich mají jedničky, jiní trojky, případně i čtyřky. Výsledky potvrzují, že sebehodnocení žáka není závislé jen na školním prospěchu, ale ovlivňují ho i jiné faktory.

V rámci školních výkonů by mělo být důležitou součástí činností učitele pomoci žákovi, aby si stanovil adekvátní aspirační úroveň, která odpovídá jeho schopnostem a ke které může vztahovat své školní výkony.

Kompenzace školní neúspěšnosti je důležitá pro zdravý rozvoj osobnosti žáka. V období pubescence dochází k hledání vlastní identity jedince a je důležité, aby jedinec na základě své adekvátní sebereflexe zjistil, v čem může vyniknout a kam může ve svém dalším vzdělávání a v rozvoji svých zájmů směřovat. Tato zjištění mu zároveň pomohou odpovědět si na základní otázky, které si pubescenti v rámci svého vývoje kladou: „Kdo jsem?“ a „Jaký je smysl mého života?“

Jakým způsobem může docházet ke kompenzaci školního neúspěchu ve volnočasových aktivitách a jaké vlivy působí na úspěšnost pubescenta ve volnočasových aktivitách, popíšeme v následující kapitole.

²²⁷ KLUSÁK, M.; ŠKALOUDOVÁ, A. Školní klima z perspektivy žáků. In PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. „Co se v mládí naučíš ...“ Praha: PedF UK, 1992, s. 97.

3 Úspěšnost pubescentů ve volnočasových aktivitách

V úvodní části, ve které jsme se věnovali vymezení problematiky disertační práce, bylo uvedeno, že se v rámci našeho zkoumání úspěšnosti ve volnočasových aktivitách zaměříme na organizované volnočasové aktivity, resp. pravidelné zájmové činnosti, tj. činnosti uskutečňující se v pravidelných intervalech. Cílem práce je srovnání úspěšnosti ve volnočasových aktivitách a ve škole se zaměřením na ověření kompenzační funkce volnočasových aktivit vzhledem ke školní neúspěšnosti pubescentů. V předcházejících kapitolách jsme se nejprve zabývali úspěšností v edukačních procesech z pohledu sociologických teorií a zdůraznili jsme význam vlivu socioekonomického, kulturního a vzdělanostního statusu rodiny na školní úspěšnost žáka a na jím navštěvované volnočasové aktivity a způsob trávení volného času.

Následně byl definován pojem školní úspěšnost a neúspěšnost a charakterizovány hlavní činitele školní neúspěšnosti, které mohou být ve volnočasových aktivitách eliminovány vzhledem k jinému charakteru edukačních procesů ve volnočasových aktivitách.

Nyní se zaměříme na vymezení koncepce pedagogického působení, která by měla být při realizaci organizovaných volnočasových aktivit respektována. Následně vymezíme volnočasové aktivity, budeme se zabývat možnostmi úspěšnosti v různých druzích volnočasových aktivit, resp. zájmových činností. V návaznosti na již zmíněné kapitoly se budeme rovněž zabývat možnými osobnostními a sociálními vlivy na úspěšnost ve volnočasových aktivitách.

3.1 Vymezení úspěšnosti ve volnočasových aktivitách

Dříve než se začneme zabývat volnočasovými aktivitami pubescentů, pokusíme se vymezit pojem úspěšnost v organizovaných volnočasových aktivitách. Při definování tohoto pojmu budeme vycházet z definice školní úspěšnosti žáka.

Vyjdeme-li z významu pojmu školní úspěšnost jako zvládnutí požadavků školy, můžeme úspěšnost v organizovaných volnočasových aktivitách chápat jako splnění požadavků jednotlivých volnočasových aktivit, nejčastěji se jedná o realizaci činnosti. Ve volnočasových aktivitách zaměřených na získávání specifických vědomostí a dovedností

(např. v uměleckém²²⁸ nebo jazykovém²²⁹ vzdělávání), mohou být děti stejně jako ve škole hodnoceny (i klasifikovány) na základě získaných vědomostí a dovedností.

Stejně jako u školní úspěšnosti můžeme rozlišovat různé roviny úspěšnosti. V kapitole 2.2²³⁰ jsme uvedli pojetí V. Kosíkové, která rozlišuje rovinu *společenskou*, *pedagogickou* a *psychologickou*. U úspěšnosti v organizovaných volnočasových aktivitách můžeme tyto tři roviny rovněž rozlišit.

Rovina společenská je založená na pojetí úspěšnosti ve volnočasových aktivitách rodinou žáka. Interpretace úspěšnosti dítěte ve volnočasových aktivitách je ovlivněna zejména aspirační úrovní rodiny. Rodiče mohou mít tendenci prezentovat se úspěšností svých dětí, jestliže se jedná o uměleckou či sportovní činnost, kterou dítě provozuje na vrcholové úrovni. Očekávání ze strany rodičů mohou být nereálná stejně jako u požadavků na školní výkony.

Rovina pedagogická souvisí s hodnocením výkonů dítěte ve volnočasových aktivitách. Tato rovina vychází z interakce mezi pedagogem a dítětem a zahrnuje hodnocení výsledků činností dítěte pedagogem i sebehodnocení dítěte. Pro volnočasové aktivity (a to včetně uměleckého a jazykového vzdělávání) by měl platit požadavek na pozitivní hodnocení výkonu dítěte navazující na vhodný výběr činností, které může dítě úspěšně realizovat.

Pro řešení problému srovnání úspěšnosti ve volnočasových aktivitách a ve škole je stěžejní *rovina psychologická*, která je založená na pojetí úspěšnosti dítětem samotným a může být chápána jako psychologický dopad úspěšnosti ve volnočasových aktivitách na sebehodnocení dítěte a následně na utváření jeho sebeúcty a sebevědomí. Pojetí úspěšnosti dítětem se promítá do toho, jakým způsobem prožívá své úspěchy a neúspěchy, jakým způsobem přistupuje k dalším výkonovým situacím a jaký má vztah k úspěšnosti ve volnočasových aktivitách. Rovina psychologická vychází z roviny pedagogické.

3.2 Vymezení volného času pubescentů

V úvodu do problematiky volnočasových aktivit pubescentů se zaměříme na vymezení pojmu volný čas a volný čas v období puberty. Zaměříme se na srovnání různých pojetí volného času ve vztahu k jeho definování. Následně popíšeme specifika volného času ve vývojovém období puberty.

²²⁸ Viz kap. 3.4.3 Specifika základního uměleckého vzdělávání.

²²⁹ Viz kap. 3.4.4 Specifika jazykového vzdělávání.

²³⁰ Viz kap. 2.2 Pojetí školní úspěšnosti a neúspěšnosti žáků.

3.2.1 Vymezení pojmu volný čas

Pro vymezení pojmu volný čas vyjdeme ze šesti základních znaků, jejichž prostřednictvím je možné charakterizovat volný čas podle Ireny Slepíčkové²³¹. Při vysvětlování podstaty a významu volného času vychází z celostního neboli holistického pohledu a uvádí, že volný čas lze chápat jako:

- záležitost svobodné volby,
- časový prostor,
- formu činnosti,
- symbol sociálního statusu,
- sociální nástroj,
- funkci sociálních skupin a životního stylu.

Pojetí volného času jako *záležitosti svobodné volby* zahrnuje úvahy o volném čase jako protikladu práce. Volný čas je chápán jako čas, ve kterém člověk nemusí pracovat, nemusí se věnovat činnostem zajišťujícím přežití sobě a svým blízkým. Volný čas je z tohoto hlediska charakterizován jako čas, ve kterém se člověk může rozhodnout, které činnosti se bude věnovat (nezávisle na svých životních povinnostech). Pojetí tohoto pohledu na volný čas je subjektivní – vychází z aristotelského pohledu na svět a společnost a z pohledu psychologického a psycho-sociálního.²³²

Dále I. Slepíčková²³³ uvádí, že v objektivním pojetí nejčastěji vnímáme volný čas jako *časový prostor*. Je to čas, ve kterém se lidé mohou věnovat svobodně vybraným činnostem, které vedou k osobnímu uspokojení.

Pojetí volného času jako *formy činnosti* předpokládá, že volný čas přináší naplnění přání člověka nezávisle na pracovních a jiných povinnostech. Cílem realizace činností je odpočinek, zábava, rozvoj osobnosti a spontánní účast na životě společnosti. Volný čas je chápán jako osvobození od práce a dává prostor pro rozvoj osobnosti jedince a pro jeho seberealizaci v činnostech, o které má zájem.²³⁴

V současné době není volný čas jen výsadou výše postavených společenských vrstev, jak tomu bylo ještě v nedávné minulosti. Zároveň se do způsobu trávení volného času promítá sociální postavení. Lidé s vysokým ekonomickým statusem mají větší a dá se říci i svobodnější možnost volby než lidé s malým množstvím disponibilních finančních prostředků. Určité způsoby trávení volného času mohou být typické pro různé společenské

²³¹ SLEPIČKOVÁ, I. *Sport a volný čas*. Praha: Karolinum, 2005, s. 11 – 13.

²³² Srov. tamtéž, s. 11.

²³³ Srov. tamtéž, s. 12.

²³⁴ Srov. tamtéž, s. 12.

vrstvy. Rodiče mohou tím, že dětem umožňují navštěvovat finančně náročné zájmové činnosti, prezentovat své sociální a ekonomické postavení. Volný čas v tomto pojetí je chápán jako *symbol sociálního postavení*.²³⁵

Volný čas může sloužit i jako *prostředek sociální pomoci*.²³⁶ Naplnění volného času může vést k uspokojení sociálních a sociálně psychologických potřeb lidí nacházejících se ve složitých nebo nepříznivých životních situacích. S příkladem tohoto pojetí volného času se můžeme setkat u tzv. nízkoprahových zařízení, která umožňují dětem z rodin s nízkými příjmy bezplatně trávit volný čas v instituci, která nabízí různé druhy volnočasových činností. Trávení volného času vhodnými činnostmi působí jako prevence vzniku rizikového chování dítěte.²³⁷

Volný čas můžeme také vnímat jako *funkci sociální skupiny*. Skupiny, v nichž jedinec tráví svůj volný čas, jsou pro jedince velmi významné a ukazují na společenskou podmíněnost volného času. Mohou vznikat např. na základě podobných zájmů či životního stylu skupiny, který se projevuje ve volném čase apod. Členství může být podmíněno věkem, pohlavím, místem bydliště atd.²³⁸

Na základě výše uvedených charakteristik definuje I. Slepíčková volný čas takto: „Volný čas lze v souhrnu definovat jako dobu, časový prostor, v němž jedinec nemá žádné povinnosti vůči sobě ani druhým lidem a v němž se pouze na základě svého vlastního svobodného rozhodnutí věnuje vybraným činnostem. Tyto činnosti ho baví, přinášejí mu radost a uspokojení a nejsou zdrojem trvalých obav či pocitů úzkosti.“²³⁹

B. Hofbauer vymezuje pojem volný čas prostřednictvím vyloučení činností, které do něho nepatří, a následně vymezuje činnosti spadající do oblasti volného času: „Volný čas je částí lidského života mimo čas pracovní (návštěva školy a pracovní proces) a tzv. čas vázaný, který zahrnuje biofyzilogické potřeby člověka (spánek, jídlo, osobní hygienu), chod rodiny, provoz domácnosti, péči o děti, dojíždění za prací a další nutné mimopracovní povinnosti. Volný čas je dobou, kterou má po splnění těchto potřeb a povinností člověk k dispozici pro činnosti sebeurčující a sebevytvářející: odpočinek a zábavu; rozvoj zájmové sféry; zlepšení kvalifikace; účast na veřejném životě.“²⁴⁰

²³⁵ Srov. SLEPIČKOVÁ, I. *Sport a volný čas*. Praha: Karolinum, 2005, s. 12 – 13.

²³⁶ Srov. tamtéž, s. 12 – 13.

²³⁷ Srov. HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času. Současné trendy*. Praha: Portál, 2008, s. 150 – 152.

²³⁸ Srov. SLEPIČKOVÁ, I. *Sport a volný čas*. Praha: Karolinum, 2005, s. 13.

²³⁹ Tamtéž, s. 14.

²⁴⁰ HOFBAUER, B. Východiska, souvislosti, perspektivy. In HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času. Současné trendy*. Praha: Portál, 2008, s. 10.

V *Pedagogickém slovníku* najdeme podobné vymezení volného času, které vychází z možnosti svobodného rozhodování o činnostech, které člověk bude ve volném čase realizovat. Volný čas je charakterizován jako: „Čas, s kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku).“²⁴¹

Wolfgang Nahrstedt²⁴² definuje volný čas ve vztahu k pedagogice volného času, resp. k možnostem pedagogického působení ve volném čase jako čas, ve kterém je možné efektivně působit na jedince a který otevírá velké možnosti pro jeho využití jedincem. Volný čas je takový čas, který jedinci umožňuje být nezávislý na čase, svobodný vůči času.²⁴³

Ve výše uvedených definicích je pro vymezení volného času společným znakem *svobodná volba činnosti*, kterou bude jedinec ve volném čase realizovat, a také *disponibilní čas* pro realizaci této činnosti. Svobodná volba činnosti a disponibilní čas pro realizaci činnosti jsou zároveň důležitým předpokladem pro realizaci zájmových činností, kterými se budeme zabývat v dalším textu.

3.2.2 Význam volného času v období pubescence

Volný čas v období pubescence je spjat s hledáním identity jedince, proto právě svobodná volba volnočasových aktivit hraje důležitou roli. Prostřednictvím zvolené volnočasové aktivity se pubescent může realizovat a najít si svou identitu v oblasti volného času.

Formováním identity v období pubescence se zabývá švýcarský psycholog Helmut Fend²⁴⁴, který předpokládá, že identita jedince je formována seberealizací v několika oblastech. V oblasti povolání (v období pubescence do této oblasti patří škola), dále v oblasti volného času, v oblasti rodiny (sociálních vztahů), v oblasti politiky a náboženství. Jedinec si ve všech oblastech může svobodně zvolit, jakým způsobem se bude realizovat, jakým způsobem bude rozvíjet své schopnosti. Zároveň však může být jeho seberealizace

²⁴¹ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vyd. Praha: Portál, 2003, s. 274.

²⁴² Srov. NAHRSTEDT, W. *Leben in freier Zeit. Grundlagen und Aufgaben der Freizeitpädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1990, s. 45.

²⁴³ „Freizeit ist Freiheit auf Zeit.“ In NAHRSTEDT, W. *Leben in freier Zeit. Grundlagen und Aufgaben der Freizeitpädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1990, s. 45.

²⁴⁴ Srov. FEND, H. *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politischweltanschaulichen Bereichen. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne*. Bd. 2. Bern: Huber, 1991, s. 24 – 27.

v jednotlivých oblastech omezena biologickými, sociokulturními dispozicemi jedince a jeho materiálním zázemím.

V oblasti volného času je podle H. Fenda²⁴⁵ jedinec tím, co se mu líbí, a tím, čím se prezentuje. V této oblasti má jedinec možnost odhalit své schopnosti a realizovat je v rámci volnočasové činnosti. V oblasti volného času jedinec svou identitu formuje prostřednictvím výběru (nebo naopak odmítnutí) určitých volnočasových aktivit a preferovaného životního stylu. V oblasti školy je pubescent tím, co umí. Identita jedince u úspěšných žáků je potvrzována dobrými známkami. Ve volném čase může být identita potvrzována úspěšnou sebereprezentací jedince jak prostřednictvím realizovaných činností, tak prostřednictvím věcí, které vlastní (např. prostřednictvím značkového oblečení).²⁴⁶

Vrátíme-li se k pojetí volného času podle I. Slepíkové²⁴⁷ můžeme volný čas pubescentů chápat jako *časový prostor*, ve kterém se pubescenti mohou věnovat svobodně vybraným činnostem, které vedou k uspokojení jejich potřeb. Stěžejní pro trávení volného času jsou činnosti, ve kterých se jedinec seberealizuje, proto je důležité chápání volného času jako *formy činnosti*.

3.3 Vymezení organizovaných volnočasových aktivit

Organizované volnočasové aktivity pubescentů většinou zahrnujeme do oblasti zájmového vzdělávání. Zájmové vzdělávání může být podle vyhlášky MŠMT č. 75/2005²⁴⁸ realizováno v těchto formách:

- příležitostnou výchovnou, vzdělávací, zájmovou a tematickou rekreační činností,
- pravidelnou výchovnou, vzdělávací a zájmovou činností,
- táborovou činností,
- osvětovou činností,
- individuální prací (zejména pro nadané děti),
- využitím otevřené nabídky spontánních činností.

²⁴⁵ Srov. citováno dle překladu M. Kaplánka: KAPLÁNEK, M. Volný čas – prostor pro seberealizaci. In Čech, Tomáš. (ed.) *Výchova a volný čas 2*. Brno: MSD, 2007, s. 43.

²⁴⁶ Srov. FEND, H. *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politischweltanschaulichen Bereichen. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne*. Bd. 2. Bern: Huber, 1991, s. 24 – 27.

²⁴⁷ Viz kap. 3.2.1 Vymezení pojmu volný čas.

²⁴⁸ MŠMT. Vyhláška č. 74/2005 o zájmovém vzdělávání. In *Sbírka zákonů Česká republika*, ročník 2005, částka 20, s. 509. Dostupný také z: < <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-74-2005-sb-1>>.

Podle B. Hofbauera²⁴⁹ můžeme volnočasové aktivity dělit podle různé míry organizovanosti výchovného působení ve volném čase na činnosti spontánní, zájmové činnosti příležitostné a zájmové činnosti pravidelné. *Činnosti spontánní* jsou pedagogicky ovlivňovány nepřímo. Pedagogický pracovník u nich nemusí být přítomen, pokud přítomen je, vystupuje jako rádce a konzultant současně zajišťující bezpečnost účastníků. Spontánní aktivity jsou volně přístupné všem zájemcům, mohou být realizovány libovolně dlouho. Konají se např. v přírodních prostředích, na otevřených hřištích a sportovištích, v knihovnách, muzeích apod.

Do *zájmové činnosti příležitostné* řadíme organizované, jednorázové i cyklické, rekreační, oddechové i vzdělávací aktivity – např. cykly přednášek, poznávací soutěže, sportovní turnaje a závody, koncerty a přehlídky umělecké tvořivosti, divadelní a jiná představení, exkurze a výlety, zájezdy a turistické aktivity, příměstské tábory a další způsoby prázdninové činnosti. Činnosti jsou časově ohraničené přímo pedagogem.²⁵⁰

Zájmová činnost pravidelná je charakteristická tím, že se uskutečňuje celoročně v pravidelných intervalech (jednou nebo několikrát za týden) pod vedením kvalifikovaného pedagoga a jejím cílem je osvojit si nové vědomosti, dovednosti a prohloubit kladný vztah k předmětu zájmu. Účastníci zájmové činnosti zpravidla veřejně prezentují svoje výsledky (např. formou výstavy, přehlídky, vystoupení či sportovní akce) a dostávají osvědčení o činnosti.²⁵¹

V následujícím textu se zaměříme na zájmovou činnost pravidelnou, která je předpokladem pro dlouhodobou kompenzaci školní neúspěšnosti.

3.3.1 Možnosti realizace pravidelné zájmové činnosti

Pravidelná zájmová činnost je zpravidla organizovaná v zájmových útvarech, které můžeme podle různého obsahu a zaměření realizované zájmové činnosti označovat jako: kroužek, soubor, klub, oddíl, kurz.

Kroužek je označení pro menší zájmový útvar, který směřuje zpravidla k vnitřnímu obohacení členů, k realizaci vlastní zájmové činnosti uvnitř útvaru (např. rybářský, modelářský, čtenářský).

²⁴⁹ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004, s. 21.

²⁵⁰ Srov. tamtéž, s. 21.

²⁵¹ Srov. tamtéž, s. 21.

Soubor je zájmový útvar, jehož činnost směřuje k veřejné produkci výsledků činnosti, často mívá estetickovýchovné zaměření (např. pěvecký, taneční, divadelní kroužek). Má závaznější strukturu, více členů a dlouhodobé členství.

Klub je zájmový útvar s volnější organizační strukturou, než mají kroužek a soubor. Činnosti realizované v klubu mají často receptivní charakter (např. filmový klub, fankluby).

Oddíl je označení zejména pro zájmové útvary turistické a tělovýchovné. Pojem označuje, že zájmový útvar je součástí většího organizačního celku.

Kurz je útvar s vymezenou délkou trvání, zpravidla kratší než rok, a jeho činnost směřuje k osvojení určitého množství vědomostí či dovedností (např. kurz PC, vaření, háčkování). Kurzy na sebe mohou navazovat.²⁵²

Realizaci pravidelných zájmových činností zajišťují především specializovaná zařízení – střediska pro volný čas dětí a mládeže, domy dětí a mládeže a stanice zájmových činností. Dále je zájmová činnost realizována ve školních družinách a školních klubech, zájmových kroužcích ve školách, domovech mládeže a střediscích výchovné péče pro mládež. Významný podíl na realizaci pravidelných zájmových činností mají jazykové školy a základní umělecké školy. Nabídku zařízení pro volný čas v současné době doplňuje záslužná činnost občanských sdružení (Skaut, Pionýr, Sokol atd.), sportovních klubů, církevních zařízení a podpora zájmové činnosti dětí a mládeže nadacemi a jinými institucemi.²⁵³

V současné době na významu nabývají nízkoprahová zařízení, která mohou mít pravidelné zájmové činnosti ve své nabídce. Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež poskytují svým klientům, kteří se nacházejí v obtížné životní situaci, zázemí, podporu a odbornou pomoc. Nabízejí jim volný vstup a pobyt v zařízení s možností individuálního trávení volného času a vykonávání osobních činností (příprava do školy apod.), zároveň nabízejí i organizované volnočasové programy, aktivity a činnosti zaměřené na prevenci snížení rizik vzniku sociálně patologických jevů (šikana, agresivita, užívání alkoholu či jiných drog apod.) a sociální služby.

V období pubescence mají tato zařízení velký význam zejména pro jedince, kteří jsou ohroženi případným negativním vlivem part, do nichž by se, pokud by netrávili čas v nízkoprahovém zařízení, nejpravděpodobněji zařadili. Zároveň jim poskytují prostor pro jejich seberealizaci a kompenzaci problémů vyplývajících z jejich obtížné životní situace.

²⁵² Srov. HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času. Současné trendy*. Praha: Portál, 2008, s. 169.

²⁵³ Srov. MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: ÚIV, 2001, s. 54 – 55.

3.3.2 Druhy zájmových činností

Uvedli jsme, že pravidelné organizované volnočasové aktivity mají nejčastěji formu zájmové činnosti, která je realizována v různých druzích zájmových útvarů: kroužek, soubor, klub, oddíl, kurz. Činnost zájmových útvarů může být realizována v různých typech státních i nestátních zařízení, které mohou mít organizování nabídky volnočasových aktivit jako hlavní činnost nebo se touto činností zabývají vedle svých dalších aktivit. Některá zařízení realizují zájmové činnosti specifického obsahového zaměření. Podle obsahového zaměření můžeme zájmové činnosti dělit na činnosti společenskovední; pracovní-technické; přírodovědně-ekologické; estetickovýchovné; tělovýchovné, sportovní a turistické.²⁵⁴

V rámci řešení našeho problému se budeme v dalším textu zabývat možnostmi úspěšnosti pubescentů v různých druzích zájmových činností podle jejich obsahového zaměření. Při členění zájmových činností podle jejich obsahového zaměření vyjdeme z publikace od J. Pávkové a kolektivu *Pedagogika volného času*²⁵⁵, ve které je členění zájmových činností podle jejich obsahového zaměření nejkomplexněji²⁵⁶ zpracováno. Při výčtu konkrétních příkladů zájmových činností se zaměříme na činnosti, které lze rozvíjet v organizovaných volnočasových aktivitách. Oproti původnímu výčtu vynecháme činnosti realizované převážně individuálně nebo neorganizovaně.

Zájmové činnosti pracovní-technické jsou zaměřeny na zdokonalování manuálních dovedností, získávání vědomostí z oblasti vědy a techniky, na aplikaci těchto vědomostí v praxi. Tyto činnosti by měly rozvíjet technické myšlení a představivost. Do této oblasti podle J. Pávkové a kolektivu²⁵⁷ patří následující zájmové činnosti:

- práce s různými materiály (papír, dřevo, kov textil, atd.);
- práce se stavebnicemi a konstruktivní práce;
- montážní a demontážní činnosti, drobné opravy;
- modelářské práce;
- elektrotechnika, elektronika, výpočetní technika, audio a videotechnika;
- příprava pokrmů atd.

V novějších publikacích²⁵⁸ najdeme tuto oblast zájmových činností rozdělenou na činnosti rukodělné, technické a PC, nicméně pro empirickou část naší práce je vyhovující

²⁵⁴ Viz PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2002, s. 93.

²⁵⁵ Srov. tamtéž, s. 93 – 97.

²⁵⁶ „Nejkomplexněji“ ve srovnání s ostatními publikacemi těchto autorů.

²⁵⁷ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2002, s. 94 – 95.

²⁵⁸ Např. HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času. Současné trendy*. Praha: Portál, 2008, s. 167 – 168.; HÁJEK, B. *Nástin metodiky vedení zájmové činnosti*. Praha: Karolinum, 2007, s. 19 – 20.

zahrnutí těchto druhů zájmových činností do jedné oblasti a pro třídění druhů zájmových činností podle obsahu využijeme kategorii s názvem zájmové činnosti pracovní-technické. Činnosti z této oblasti mohou být rozvíjeny především v zájmových útvarech typu: kroužek, klub a kurz.

Zájmové činnosti společenskovední jsou zaměřeny na získávání poznatků o společnosti, její historii, na rozvoj mateřského jazyka i na cizojazyčné jazykové znalosti a mohou být organizovány ve formě kroužku, klubu a kurzu. Mezi tyto zájmové činnosti patří:

- poznávání okolí místa bydliště;
- seznamování se s historií a tradicemi;
- publicistika, vydávání vlastních periodik;
- čtenářství;
- zájmové studium cizích jazyků.²⁵⁹

Zájmové činnosti přírodovědné vedou jedince k prohlubování a získávání nových vědomostí o dění v přírodě, pěstují vztah k jeho ochraně, rozvíjejí zájem o pěstitelství a chovatelství i neživou přírodu. Přírodovědné činnosti bývají nejčastěji organizovány jako kroužky. Mezi tyto činnosti patří:

- pozorování objektů živé i neživé přírody;
- pěstitelské práce: pěstování pokojových rostlin, práce na zahradě, pěstování užitkových i okrasných rostlin;
- chovatelství: chov živočichů v akváriích, teráriích, insektáriích, chov okrasného ptactva, drobného hospodářského zvířectva, zvířat v domácnosti (koček a psů);
- činnosti zaměřené na ochranu a tvorbu životního prostředí;
- specializované zájmové činnosti (rybářství, včelařství, myslivost).²⁶⁰

Zájmové činnosti estetickovýchovné jsou zaměřeny na formování a rozvoj vztahu k estetickým a kulturním hodnotám. Konkrétně jsou zaměřeny na rozvoj výtvarného, hudebního, literárního, dramatického a hudebně-pohybového projevu, na rozvoj představivosti, tvořivosti a emocionální stránky osobnosti. Tyto činnosti mohou být organizovány ve formě kroužku, souboru, klubu nebo kurzu, případně oddílu. Do této oblasti patří výtvarné (výtvarné techniky, móda), hudební (zpěv, hra na hudební nástroj a tanec) a literárně-dramatické (četba, reprodukce, tvořivé literární a dramatické činnosti) zájmové činnosti.²⁶¹

²⁵⁹ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2002, s. 94.

²⁶⁰ Srov. tamtéž, s. 95.

²⁶¹ Srov. tamtéž, s. 96.

Zájmové činnosti tělovýchovného, sportovního a turistického zaměření jsou specializované na rozvoj fyzické zdatnosti a psychické odolnosti. Pro tyto zájmové činnosti je specifickou organizační formou oddíl, mohou být realizovány i ve formě kroužku či klubu. Mezi základní okruhy tělovýchovných, sportovních a turistických zájmových činností patří:

- kondiční cvičení;
- průpravná a zdravotní cvičení;
- rytmická gymnastika a tanec;
- akrobacie;
- atletika;
- sportovní hry;
- drobné pohybové hry;
- sezónní sporty a zábavy (plavání, bruslení, lyžování, sáňkování, hry ve vodě, na sněhu, pouštění draků, hraní kuliček);
- branné sporty;
- turistika.²⁶²

V dalších publikacích B. Hájk²⁶³ a také J. Pávkové a kolektivu²⁶⁴ je oblast tělovýchovných, sportovních a turistických zájmových činností rozdělena na oblast zahrnující tělovýchovu a sport a oblast zahrnující pouze turistiku. V empirické části práce budeme tyto zájmové činnosti zahrnovat do jedné kategorie s názvem zájmové činnosti tělovýchovného, sportovního a turistického zaměření.

Pravidelné organizované zájmové činnosti by měly být součástí trávení volného času každého dítěte. V období pubescence zájmové činnosti pro jedince nabývají na významu, neboť mu dávají prostor pro seberealizaci, jejich realizace má vliv na rozvoj identity pubescenta, zejména pokud se jedná o zájmy specializované a trvalé. Úspěch ve volnočasových činnostech zvyšuje sebevědomí jedince a přispívá k celkovému utváření jeho osobnosti.

²⁶² Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2002, s. 96 – 97.

²⁶³ Srov. HÁJEK, B. *Nástin metodiky vedení zájmové činnosti*. Praha: Karolinum, 2007, s. 19.

²⁶⁴ Např. HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času. Současné trendy*. Praha: Portál, 2008, s. 168.

3.4 Koncepce pedagogického působení ve volném čase

V této kapitole se budeme zabývat koncepcí pedagogického působení ve vztahu k úspěšnosti v organizovaných volnočasových aktivitách. Zaměříme se na možnosti úspěšnosti jedince ve volnočasových aktivitách v závislosti na pojetí a cílech jednotlivých typů vzdělávání. Uvedeme specifika zájmového vzdělávání, základního uměleckého vzdělávání a jazykového vzdělávání. Vymezíme požadavky na pedagogické působení platné pro všechny typy organizovaných volnočasových aktivit.

3.4.1 Vztah úspěšnosti k pojetí a cílům výchovy a vzdělávání ve volném čase

Cíle výchovy a vzdělávání ve volném čase by měly být odvozeny z obecných cílů vzdělávání v České republice a měly by na ně navazovat. Cíle *zájmového vzdělávání* ve školských zařízeních nejsou přímo stanoveny ve školském zákoně, musí však respektovat obecné cíle vzdělávání vymezené v § 2 *školského zákona*.²⁶⁵ Za strategické dokumenty pro stanovování cílů zájmového vzdělávání lze považovat: *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*,²⁶⁶ *Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávání a vzdělávací soustavy ČR*²⁶⁷ a na něj navazující dlouhodobé záměry jednotlivých krajů,²⁶⁸ *Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007 – 2013*.²⁶⁹ Pro cíle zájmového vzdělávání zejména ve školních družinách a školních klubech je předpokládána návaznost na *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*.²⁷⁰

Ve školském zákoně²⁷¹ je zájmové vzdělávání vymezeno jako vzdělávání, které poskytuje účastníkům naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé oblasti. Zájmové vzdělávání se uskutečňuje ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, zejména ve střediscích volného času, školních družinách a školních klubech.

²⁶⁵ Viz Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 111, odst. 1.

²⁶⁶ Viz MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: ÚIV, 2001.

²⁶⁷ Viz MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. [online]. Praha: MŠMT, 2007. [cit. 21. 10. 2011] Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-cr>>.

²⁶⁸ Viz stránky jednotlivých krajských úřadů v České republice.

²⁶⁹ Viz MŠMT. *Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007-2013*. Praha: MŠMT, 2007. [cit. 21. 10. 2011] Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/mladez/koncepce-statni-politiky-pro-oblast-deti-a-mladeze-na-obdobi-2007-2013>>.

²⁷⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2011-11-07]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

²⁷¹ Viz Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

V Bíle knize²⁷² je zájmové vzdělávání charakterizováno jako „... souhrn výchovně vzdělávacích, poznávacích, rekreačních a dalších systematických, ale i jednorázových činností a aktivit, směřujících k účelnému a efektivnímu naplnění volného času a umožňujících získat vědomosti a dovednosti mimo organizovanou školní výuku. Plní *funkci výchovnou, vzdělávací, kulturní, zdravotní (regenerační a relaxační), sociální a preventivní*. Vede účastníky k seberealizaci a sebepoznávání, objevování vlastních schopností a jejich rozvíjení.“

Výše bylo řečeno, že cíle zájmového vzdělávání by měly navazovat na cíle základního vzdělávání, příp. dalších typů a stupňů vzdělávání.²⁷³ Při stanovování cílů v oblasti zájmového vzdělávání je dobré vycházet z dokumentu vydaného organizací UNESCO *Učení je skryté bohatství*,²⁷⁴ ve kterém jsou vytyčeny čtyři pilíře vzdělávání pro 21. století: učit se poznávat; učit se jednat; učit se žít společně, učit se žít s ostatními a učit se být. Typ učení *učit se poznávat* zahrnuje princip celoživotního učení a je důležité, aby se každý člověk naučil se samostatně učit, poznávat, objevovat i kriticky zhodnotit předkládané informace.

Typ učení *učit se jednat* navazuje na typ učit se poznávat a je zaměřen na rozvoj sociálních a komunikativních dovedností jedince a jejich aplikaci v osobním i profesním životě. Typ učení *učit se žít společně, učit se žít s ostatními* je zaměřen na poznávání druhých lidí a porozumění jim, na rozvíjení empatie a tolerance k druhým lidem. Důraz je rovněž kladen na rozvoj dovednosti spolupracovat a komunikovat s druhými lidmi. Poslední typ učení *učit se být* je zaměřen na rozvoj osobnosti jedince tak, aby se stal autentickou, vnitřně integrovanou osobností.²⁷⁵

Vzhledem k výchovnému zaměření zájmového vzdělávání může být pro stanovování cílů východiskem i pojetí výchovy podle J. Pelikána, který ve své publikaci *Pomáhat být*²⁷⁶ hledá nový model otevřené výchovy. Navazuje na své předchozí publikace,²⁷⁷ rozšiřuje svá východiska o antinomie Eugena Finka²⁷⁸ a v novém pojetí výchovu chápe jako: „... proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. ... jde vedle přímého pedagogického působení především o vytváření podmínek a prostoru pro samostatný a osobitý rozvoj každého jedince v souladu s jeho individuálními předpoklady

²⁷² Viz MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: ÚIV, 2001, s. 54.

²⁷³ Viz kap. 3.4.1 Vztah úspěšnosti k pojetí a cílům výchovy a vzdělávání ve volném čase.

²⁷⁴ UNESCO. *Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělání pro 21. století“*. Praha: ÚIV, 1997, s. 49.

²⁷⁵ Srov. tamtéž, s. 50 – 57.

²⁷⁶ PELIKÁN, J. *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum, 2002.

²⁷⁷ Viz PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995.; PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. Praha: ISV, 1997.

²⁷⁸ Eugen Fink – německý filozof a pedagog.

jako autentické, integrované a socializované osobnosti, schopné vlastního bytí se sebou samým, s druhými lidmi, se společnostmi a s přírodou.²⁷⁹

V tomto pojetí výchovy se pedagog stává průvodcem realitou, jehož úlohou je pomáhat jedinci být sebou samým tak, aby se stal autentickou, integrovanou a socializovanou osobností, která si utváří ucelený názor na svět a zároveň v něm nachází své místo.²⁸⁰

Součástí cílů zájmového vzdělávání by měla být i výchova k získání *klíčové kompetence k naplnění volného času*. Tato klíčová kompetence může být charakterizována prostřednictvím níže uvedených dílčích výstupních dovedností, které lze vyjádřit tak, že dítě:

- rozvíjí schopnost aktivního využívání volného času,
- vybírá přiměřené aktivity ke kompenzaci stresu,
- vytváří návyky pro udržení zdravého životního stylu,
- vybírá vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní volný čas,
- vyhledává a třídí informace vedoucí k výběru vhodných aktivit dle osobních dispozic,
- rozvíjí své zájmy a záliby,
- umí říci „ne“ na nevhodné aktivity,
- umí vhodně relaxovat,
- pracovní nasazení a stres dokáže kompenzovat vhodnými a kvalitními aktivitami,
- rozvíjí a vede profesní orientaci,
- rozvíjí odbornost,
- rozvíjí nadání,
- vede k seberealizaci, zvyšuje zdravé sebevědomí,
- prohlubuje sebereflexi.²⁸¹

V tomto pojetí *kompetence k naplňování volného času* je kladen důraz na aktivní využívání volného času, zdravý životní styl, rozvoj osobnosti dítěte a zvyšování odolnosti vůči negativním vlivům.

²⁷⁹ PELIKÁN, J. *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum, 2002, s. 20.

²⁸⁰ Srov. tamtéž, s. 20.

²⁸¹ NIDM. *Metodika pro podporu tvorby ŠVP ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. Praha: NIDM, 2007.

3.4.2 Požadavky na realizaci výchovy a vzdělávání ve volném čase

Předpokladem k tomu, aby v organizovaných volnočasových aktivitách docházelo k seberealizaci jedince a ke kompenzaci školní neúspěšnosti, je naplňování požadavků na realizaci výchovy ve volném čase, které vymezili ve svých publikacích B. Hájek, B. Hofbauer a J. Pávková.²⁸² Požadavky na pedagogické působení ve volnočasových aktivitách navazují na obecné principy a zásady platící pro všechny oblasti výchovy. Pro realizaci edukačních procesů v organizovaných volnočasových aktivitách jsou stěžejní následující požadavky: požadavek pedagogického ovlivňování volného času, požadavek jednoty a specifčnosti vyučování a výchovy mimo vyučování, požadavek dobrovolnosti, požadavek aktivity, požadavek seberealizace, požadavek pestrosti a přitažlivosti, požadavek odpočinkového a rekreačního zaměření, požadavek zajímavosti a zájmovosti, požadavek citlivosti a citovosti, požadavek orientace na sociální kontakt, požadavek efektivity a požadavek kvality a evaluace. Podle míry jejich naplňování lze usuzovat na kvalitu pedagogického působení.

Požadavek na úspěšnost jedince ve volnočasových aktivitách je součástí požadavku na seberealizaci jedince. V publikaci *Pedagogické ovlivňování volného času* je požadavek seberealizace charakterizován následovně: „Požadavek seberealizace znamená takovou strukturu činností, aby každý jednotlivec mohl uplatnit své specifické vlohy a schopnosti, a být tak v některé oblasti lidských činností úspěšný. V mimovyučovacích aktivitách může najít uplatnění i dítě, které je méně úspěšné ve škole. Prožitek úspěchu je významný pro zdravý duševní vývoj člověka (kompenzační funkce).“²⁸³

E. Kratochvílová seberealizační funkci volného času chápe v souvislosti s uspokojováním a rozvojem potřeb, zájmů, nadání, individuálních předpokladů a schopností v zájmových činnostech a jiných aktivitách podle vlastního výběru a volby dítěte. Pro děti neúspěšné v zájmové i jiné činnosti by měly být vytvářeny pozitivní zážitky.²⁸⁴

V pojetí A. H. Maslowa je potřeba seberealizace vývojově nejvyšší potřebou člověka. Vývojově nejvyšší potřeba seberealizace (resp. sebeaktualizace) se naplňuje realizací potenciálu jedince. Jedinec, který této nejvyšší hladiny dosáhl, usiluje o plné využití svého talentu, schopností a potencialit (možností). Toho lze dosáhnout až ve středním věku. Podle

²⁸² Viz HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času. Současné trendy*. Praha: Portál, 2008, s. 76 – 79.; HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Druhé, přepracované vyd. Praha: Karolinum, 2010, s. 46 – 47.; HÁJEK, B. *Nástin metodiky vedení zájmové činnosti*. Praha: Karolinum, 2007., s. 28 – 31.; PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2002, s. 46 – 49.

²⁸³ HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času. Současné trendy*. Praha: Portál, 2008, s. 78.

²⁸⁴ Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, E. Volný čas a pedagogika volného času. *Vychovávatel'*, 2001, roč. XLV, č. 5, s. 5.

A. H. Maslowa člověk ve své vlastní povaze tíhne k seberealizaci a k naplnění svých potencialit.²⁸⁵

Zároveň můžeme předpokládat, že naplňování potencialit jedince v průběhu vývoje, které slouží k naplňování potřeb nižších, například potřeby uznání, úcty a sebeúcty, je předpokladem k postupnému rozvinutí potřeb vyšších.

Při hledání postupů k naplnění požadavku seberealizace v rámci volnočasových aktivit je možné se inspirovat teorií Gordona W. Allporta, který rozvinul koncept tzv. ego-angažované situace. Jedná se o situace, které jsou pro jedince významné a které chce mít pod kontrolou, neboť v nich může upevnit nebo zvýšit hodnotu svého ega, nebo se vyhnout jejímu snížení. V těchto situacích chce dosáhnout úspěchu vlastními silami. Tyto situace dávají prostor pro seberealizaci jedince.²⁸⁶

V zájmových činnostech můžeme najít prostor pro vznik ego-angažovaných situací zejména u těch jedinců, kteří si zájmovou činnost zvolili na základě svobodné volby a svého opravdového zájmu ve smyslu trvalého zaměření osobnosti na realizaci určité činnosti.

3.4.3 Specifika základního uměleckého vzdělávání

Specifická je realizace zájmového vzdělávání na základních uměleckých školách, které je regulováno vyhláškou č. 71/2005 Sb.²⁸⁷ V základních uměleckých školách lze podle ní zřizovat obory hudební, taneční, výtvarné a literárně-dramatické.

Základních umělecké školy podle preambule *Rámcového vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání* umožňují podchytit a vzdělávat většinu mimořádně nadaných jedinců a odborně je připravit na neprofesionální uměleckou činnost, popřípadě na studium na středních a vysokých školách uměleckého nebo pedagogického zaměření a na studium na konzervatořích.²⁸⁸

Konkrétní cíle základního uměleckého vzdělávání jsou v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní umělecké vzdělávání* stanoveny takto:

- utvářet a rozvíjet klíčové kompetence žáků, kultivovat tím jejich osobnost po stránce umělecké a motivovat je k celoživotnímu učení;

²⁸⁵ Srov. MIKŠÍK, O. *Psychologické teorie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2003, s. 169.

²⁸⁶ Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. Praha: VODNÁŘ, 1995, s. 123.

²⁸⁷ MŠMT. Vyhláška č. 74/2005 o základním uměleckém vzdělávání. In *Sbírka zákonů Česká republika*, ročník 2005, č. 20, s. 487. Dostupný také z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-71-2005-sb-1>>.

²⁸⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010, s. 4. [cit. 21. 10. 2011]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/PRM_RVPZUV_NAWEB.pdf>.

- poskytnout žákům základy vzdělání ve zvoleném uměleckém oboru s ohledem na jejich potřeby a možnosti;
- připravit žáky po odborné stránce pro vzdělávání na středních a vyšších odborných školách uměleckého nebo pedagogického zaměření a na konzervatořích, případně pro studium na vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením;
- motivovat žáky k učení a spolupráci vytvořením příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu.²⁸⁹

V souladu s těmito cíli jsou formulovány tři základní výstupní²⁹⁰ kompetence žáka: kompetence k umělecké komunikaci, kompetence osobnostně sociální a kompetence kulturní. Tyto kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností a postojů, které jsou důležité pro rozvoj žáka po stránce umělecké a umožňují mu uplatnění v osobním a v budoucím profesním životě. *Kompetence k umělecké komunikaci* je založena na tom, že žák disponuje vědomostmi a dovednostmi, které mu umožňují samostatně volit a užívat prostředky pro umělecké vyjádření a rozeznat kvalitu uměleckého díla. *Kompetence osobnostně sociální* zahrnuje pracovní návyky spojené s realizací umělecké činnosti a *kompetence kulturní* zahrnuje aktivní přístup jedince k vytváření a uchovávání uměleckých hodnot.²⁹¹

Pro základní umělecké vzdělávání stanovuje vyhláška č. 71/2005 Sb., § 3 způsob hodnocení žáka. Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení může být vyjádřeno klasifikací, slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy. Slovní hodnocení na vysvědčení je konkrétním slovním vyjádřením dosažené vzdělávací úrovně žáka ve vztahu k cílům vzdělávání stanoveným rámcovým vzdělávacím programem, k vlastním možnostem žáka, k jeho přístupu ke vzdělávání a k jeho věku. Pokud je žák na vysvědčení hodnocen klasifikací, může být hodnocen čtyřmi klasifikačními stupni: 1 – výborný, 2 – chvalitebný, 3 – uspokojivý, 4 – neuspokojivý.²⁹²

Formy hodnocení používané v základním uměleckém vzdělávání jsou založeny na stejném principu jako hodnocení pro základní vzdělávání. Charakterem výuky se vzdělávání na základních uměleckých školách přibližuje více školnímu než volnočasovému způsobu výuky. Je to dáno zejména tím, že základní umělecké školy umožňují návaznost vzdělávání

²⁸⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010, s. 9. [cit. 21. 10. 2011]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/PRM_RVPZUV_NAWEB.pdf>.

²⁹⁰ Označením „výstupní kompetence“ rozumíme kompetence, ke kterým by základní umělecké vzdělávání mělo směřovat. Zároveň se předpokládá, že budou rozvíjeny v rámci celého života jedince.

²⁹¹ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010, s. 10. [cit. 21. 10. 2011]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/PRM_RVPZUV_NAWEB.pdf>.

²⁹² Srov. MŠMT. Vyhláška č. 74/2005 o základním uměleckém vzdělávání. In *Sbírka zákonů Česká republika*, ročník 2005, č. 20, s. 488. Dostupný také z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-71-2005-sb-1>>.

na konzervatořích a jiných uměleckých školách, směřují nadané jedince k výkonu umělecké činnosti na profesionální úrovni. Na druhou stranu by však neměl být opomíjen zájmový charakter uměleckého vzdělávání a žáci by měli mít možnost seberealizace v uměleckých činnostech. Vzhledem k jejich předpokladům by jim účast v základním uměleckém vzdělávání měla nabízet možnost prožití úspěchu z realizace umělecké činnosti.

Zároveň je důležitý i rozvoj estetického hodnocení. Stanislava Kučerová uvádí, že „... estetické hodnocení je akt celé osobnosti, protože se na něm podílí oblast smyslová, představová, ideová a emoční; integruje je do výsledného prožitku, a tím přispívá k integraci jedince, k jeho sebeuvědomění, sebepoznání, sebeprožití i sebevyjádření. Pomáhá vnímateli, aby v prožitcích, jež v něm navozuje, odhalil vlastní city, touhy, ideály.“²⁹³ Ideály a prožitky jsou motivací k dalšímu usilování a k překonávání obtíží a překážek na cestě k cíli. Mohou být motivační silou k úsilí a překonávání obtíží jak v životě, tak i v uměleckém vzdělávání. Prožitky, které dítě získá při estetickém hodnocení, ho mohou motivovat k úsilí o dosažení stejných hodnot, což může např. u hry na hudební nástroj dítěti pomáhat setrvat u domácího cvičení místo realizace jiných, pro dítě lákavějších činností.

3.4.4 Specifika jazykového vzdělávání

Zájmové vzdělávání může být realizováno i na jazykových školách s právem státní jazykové zkoušky. Jazykové vzdělávání si podle Rámcového vzdělávacího programu pro jazykové vzdělávání klade za cíl: „... zajistit v co největší míře, aby všechny vrstvy populace měly účinné prostředky k získávání dovedností potřebných pro takové užívání jazyka, jež dostatečně naplňuje komunikační potřeby mluvčích.“²⁹⁴

Při vyučování by měl učitel vycházet z potřeb, motivace, vlastností a možností žáků a stanovit si co možná nejkonkrétnější smysluplné a realistické cíle. Jazykové vzdělávání vede k rozvoji kompetence k učení, kompetence komunikativní, občanské a sociokulturní.

Vzdělávání v jazykových školách je uskutečňováno v různých druzích kurzů. Vyhláška č.33/2005 Sb. o jazykových školách s právem státní jazykové zkoušky určuje, v jakých kurzech může vzdělávání probíhat a jakým způsobem mají být hodnoceny výsledky vzdělávání v jazykové škole. V § 2 je uvedeno, že jazyková škola hodnotí výsledky vzdělávání žáků nejméně dvakrát za školní rok a s tímto hodnocením žáka seznámí. Na

²⁹³ KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty – výchova*. Prešov: ManaCon Prešov, 1996, s. 161.

²⁹⁴ *Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2009, s. 6. [cit. 21. 10. 2011]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPJS_vup_pv_050509.pdf>.

základě žádosti žáka vydá jazyková škola osvědčení o úspěšném zakončení kurzu s uvedením prospěchu. Prospěch žáků se hodnotí čtyřmi stupni: 1 – výborně, 2 – velmi dobře, 3 – dobře, 4 – nevyhověl(a).²⁹⁵

Jazykové vzdělávání sice můžeme považovat za zájmovou činnost jedince, pokud probíhá v rámci jazykových škol s právem jazykové zkoušky, bývá při něm kladen důraz na výsledné jazykové vědomosti a dovednosti. Vzhledem k tomu, že škola po absolvování kurzu může být požádána o vydání osvědčení s uvedením prospěchu, je v rámci vzdělávání kladen důraz na výkon účastníka jazykových kurzů. Zároveň by jazykové vzdělávání nemělo ztratit charakter zájmové činnosti a mělo by být realizováno prostřednictvím metod a forem, které umožňují naplnění požadavků stanovených pro zájmové vzdělávání.²⁹⁶

3.5 Způsoby trávení volného času pubescentů

Předpokladem pro zkoumání úspěšnosti ve volnočasových aktivitách je účast pubescentů na pravidelných organizovaných aktivitách. V této kapitole shrneme výsledky některých výzkumů realizovaných v České republice. Budeme se zabývat nejen tím, jaké organizované volnočasové aktivity pubescenti navštěvují, ale i individuálními způsoby trávení volného času.

Výsledky výzkumu Národního institutu dětí a mládeže ukazují, že naprostá většina dětí bez ohledu na věk ve všedních dnech denně nebo téměř denně sleduje televizi a možná trochu překvapivě se věnuje učení nebo přípravě do školy.²⁹⁷

Autoři výzkumu²⁹⁸ výsledky dále vyhodnocovali odděleně pro věkové kategorie 6 – 9 let, 10 – 12 let a 13 – 15 let. Vzhledem k našemu tématu se nyní zaměříme na druhé dvě kategorie. V kategorii dětí 10 – 12 let dominují mezi činnostmi, které děti dělají každý den nebo dvakrát až třikrát týdně ve všedních dnech, následující činnosti: sledování televize (94 %), příprava do školy (89 %), poslech hudby (63 %), pobyt venku s kamarády (61 %) a návštěvy kamarádů (55 %). Hry na počítači hraje každý všední den 15 % dětí, několikrát do týdne 38 % dětí a alespoň jednou týdně 58 %. Méně než jednou měsíčně hraje počítačové hry 15 % dětí a pouze 20 % dětí hry na počítači vůbec nehraje. Několikrát týdně se k internetu

²⁹⁵ MŠMT. Vyhláška č. 33/2005 o jazykových školách s právem státní jazykové zkoušky a státních jazykových zkouškách. In *Sbírka zákonů Česká republika*, ročník 2005, č. 6, s. 142. Dostupný z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-33-2005-sb-1>>.

²⁹⁶ Viz kap. 3.4.2 Požadavky na realizaci výchovy a vzdělávání ve volném čase.

²⁹⁷ Srov. NIDM. *Hodnotové orientace dětí ve věku 6 – 15 let* [online]. Praha: NIDM, 2011, s. 69, [cit. 14. 2. 2012]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/registr_detail.php?kod=&lang=CZ&id=236>.

²⁹⁸ Autoři výzkumu jsou: Miroslav Bocan, Hana Maříková a Adam Spálenský.

připojuje 35 % dětí a chatování se věnuje 28 % dětí. Nejméně provozované činnosti jsou návštěvy knihoven (3 %), kin (3 %), nakupování s kamarády (4 %) a chození do fastfoodů (2 %).²⁹⁹

Organizovaným volnočasovým aktivitám ve všední dny dominují sportovní kroužky. Do sportovního kroužku chodí denně 7 % dětí a 36 % dětí ze zkoumaného vzorku chodí do sportovního kroužku několikrát týdně. Alespoň jednou týdně chodí do sportovního kroužku 59 % dětí. Organizovaných sportovních aktivit se neúčastní 36 % dětí a méně než jednou měsíčně chodí do sportovních aktivit 2,6 % dětí. Do nesportovních kroužků každý všední den chodí 3,4 % dětí, několikrát týdně 18 % a alespoň jednou týdně 48 % dotázaných dětí ze zkoumaného vzorku. Méně než jednou měsíčně chodí do nesportovních aktivit 4 % dětí a vůbec se jich neúčastní 44 % dětí.³⁰⁰

Ve věkové kategorii 13 – 15 let dominují mezi činnostmi, které děti dělají každý den nebo dvakrát až třikrát týdně ve všední dny, stejně jako u předchozí věkové kategorie, následující činnosti: sledování televize (92 %), příprava do školy (82 %), poslech hudby (77 %), pobyt venku s kamarády (65 %) a návštěvy kamarádů (61 %). Oproti věkové kategorii 10 – 12 let vzrůstá využívání počítače k chatování. Několikrát týdně chatuje 50 % respondentů, internet několikrát týdně využívá 53 % respondentů a filmy na PC nebo DVD si pustí několikrát týdně 50 % respondentů. Počítačové hry hraje denně 17 % dětí a několikrát týdně 37 % dětí ze zkoumaného vzorku. Nejméně provozované činnosti jsou návštěvy knihoven (4 %), kin (2 %), nakupování s kamarády (8 %) a chození do fastfoodů (4 %). Sportovní kroužky navštěvuje 31 % dětí a jiné zájmové kroužky 17 % dětí ze zkoumaného vzorku.³⁰¹

Autoři výzkumu porovnávali způsob trávení volného času ve všedních dnech v souvislosti se vzděláním rodičů. Ukázalo se, že děti (ve věkové kategorii 10 – 15 let), jejichž rodiče mají vyšší vzdělání, navštěvují častěji sportovní i jiné zájmové kroužky než děti rodičů s nižším vzděláním.³⁰²

²⁹⁹ Srov. NIDM. *Hodnotové orientace dětí ve věku 6 – 15 let* [online]. Praha: NIDM, 2011, s. 72, [cit. 14. 2. 2012]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/registr_detail.php?kod=&lang=CZ&id=236>.

³⁰⁰ Srov. tamtéž 72 – 73.

³⁰¹ Srov. tamtéž, s. 73.

³⁰² Srov. tamtéž, s. 73 – 74.

O víkendu je volný čas dětí ovlivněn tím, že tráví více času s rodiči než ve všední dny. Výrazně méně se děti věnují organizovaným volnočasovým aktivitám v kroužcích a oddílech. Každý nebo téměř každý víkend dochází do sportovního kroužku/oddílu 8 % dětí, jenom někdy dochází 20 % dětí. Do ostatních kroužků každý nebo téměř každý víkend dochází pouze 2 % dětí a jenom někdy 10 % dětí ze zkoumaného vzorku.³⁰³

Způsoby trávení volného času ve všední dny u dětí ve věku 10 – 15 let byly podrobeny faktorové analýze a na jejím základě mohou být rozděleny do pěti oblastí:

1. „*IT a hudba*“ (internet, chatování, počítačové hry, filmy na DVD/PC, poslech hudby). Tato oblast je ve srovnání s ostatními oblastmi rozšířena spíše více (poslech hudby je jednou z nejčastějších aktivit).
2. „*Intelektuální činnost*“ (četba knížek, četba časopisů, návštěvy knihovny, učení a jiné než sportovní zájmové kroužky). Do této oblasti patří aktivity, jejichž rozložení v populaci je odlišné. Učení patří mezi nejrozšířenější činnosti, četba knížek a četba časopisů jsou středně frekventované, návštěva jiných než sportovních zájmových kroužků a návštěva knihovny jsou málo frekventované.
3. „*Neorganizovaná činnost*“ (venku s kamarády, návštěvy kamarádů, sport mimo kroužky, sledování televize). Tato oblast zahrnuje aktivity, které patří ve zkoumaném vzorku mezi nejrozšířenější.
4. „*Orientace na spotřebu*“ (návštěva fastfoodů, nakupování, návštěva kina). Tato oblast zahrnuje činnosti, které jsou vyhledávány spíše okrajově.
5. „*Sport a kroužky*“ (sportovní kroužky/oddíly, sport mimo kroužky, jiné zájmové kroužky). Tato oblast zahrnuje činnosti, které jsou ve srovnání s jinými způsoby trávení volného času středně rozšířené.³⁰⁴

Těchto pět oblastí bylo následně zkoumáno v souvislosti s věkem a pohlavím respondentů, velikostí obce, ve které žijí, a v souvislosti se vzděláním rodičů. Ukázalo se, že dívky se častěji než chlapci věnují aktivitám z oblasti intelektuálních činností, chlapci jsou více než dívky zaměřeni na sport a činnosti spojené s využíváním počítače. S věkem stoupá zájem o aktivity z oblasti „IT a hudba“, klesá zájem o sport a činnosti v kroužcích. Děti žijící v obcích do 5 tisíc obyvatel se věnují zejména neorganizovaným činnostem, tj. návštěvám, setkávání s kamarády venku a neorganizovaným sportovním aktivitám. Dále se ukázalo, že způsoby trávení volného času souvisí s výší vzdělání rodičů. „Čím vyššího vzdělání rodiče dosahují, tím více se jejich děti věnují aktivnějším a organizovanějším činnostem, jako je

³⁰³ Srov. NIDM. *Hodnotové orientace dětí ve věku 6 – 15 let* [online]. Praha: NIDM, 2011, s. 75, [cit. 14. 2. 2012]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/registr_detail.php?kod=&lang=CZ&id=236>.

³⁰⁴ Srov. tamtéž, s. 76.

sport a kroužky, zároveň častěji vyhledávají činnosti spojené s využíváním počítače a více se zaměřují na intelektuální činnost. Děti rodičů, kteří nedosáhli ani středoškolského vzdělání, se více než ostatní věnují neorganizovaným činnostem nebo scházení se venku. Sociální status má na trávení volného času podobný vliv jako dosažené vzdělání rodičů. Čím lépe je rodina situovaná, tím více se děti věnují sportu, počítačovým aktivitám a intelektuálním činnostem³⁰⁵

Pro porovnání výsledků uvedeme ještě několik údajů z výsledků výzkumů Pražské skupiny školní etnografie, která provedla výzkum nejprve v roce 1992 a pak stejný výzkum zopakovala v roce 2002. Výsledky obou výzkumů jsou porovnány v publikaci *Čeští žáci po deseti letech*.³⁰⁶

Nejprve se zaměříme na sportovní aktivity. V roce 1991 provozovalo sport v nějakém oddíle 48,8 % dětí, v roce 2002 už jen 24 % dětí.³⁰⁷ Tyto výsledky můžeme porovnat s výzkumem Tomáše Čecha, který zkoumal organizované volnočasové aktivity žáků 3. – 5. tříd (průměrný věk výzkumného vzorku byl 10 let) brněnských základních a zvláštních škol. Organizovaných sportovních volnočasových aktivit se účastnilo 29 % žáků ze zkoumaného vzorku, přičemž byl vyšší podíl chlapců (52 %).³⁰⁸

Pro porovnání můžeme uvést ještě výsledky Petra Saka a Karolíny Sakové z publikace *Mládež na křižovatce*,³⁰⁹ ve které autoři uvádějí, že volný čas v tělovýchovné organizaci tráví 37,25 % mládeže ve věku 15 – 18 let. Organizované sportovní volnočasové aktivity jsou nejvíce navštěvovanými volnočasovými činnostmi u dětí a mládeže.

Pražská skupina školní etnografie zkoumala způsob trávení volného času ve vztahu ke školní úspěšnosti žáka dané jeho prospěchem. Ukázalo se, že děti rodičů s vyšší úrovní vzdělání mají nejen lepší prospěch, vyšší ambice, ale také tráví volný čas aktivněji.³¹⁰

Výsledky výzkumů realizovaných v České republice, které byly popsány v této kapitole, využijeme pro srovnání s našimi výsledky výzkumu v empirické části práce.

³⁰⁵ Srov. NIDM. *Hodnotové orientace dětí ve věku 6 – 15 let* [online]. Praha: NIDM, 2011, s. 78 – 79, [cit. 14. 2. 2012]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/registr_detail.php?kod=&lang=CZ&id=236>.

³⁰⁶ Viz PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: PedF UK, 2004.

³⁰⁷ Srov. PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: PedF UK, 2004, s. 54, 99.

³⁰⁸ ČECH, T. Efektivní využívání volného času jako součást životního stylu dětí v postmoderní společnosti. *Pedagogická orientace*, 2002, č. 2, s. 111.

³⁰⁹ Srov. SAK, P.; SAKOVÁ, K. *Mládež na křižovatce*. Praha: Svoboda servis, 2004, s. 71.

³¹⁰ Srov. PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: PedF UK, 2004, s. 93.

3.6 Vlivy působící na úspěšnost ve volnočasových aktivitách

V kapitole 2.3 jsme se zabývali vlivy působícími na školní úspěšnost a neúspěšnost žáků se zaměřením na vývojové období pubescence. Zaměřili jsme se na kognitivní předpoklady školní úspěšnosti, specifické poruchy učení, specifické poruchy chování a jejich vliv na školní úspěšnost žáka. Popsali jsme specifické charakteristiky působící na školní úspěšnost žáka v období pubescence. Z hlediska struktury osobnosti žáka jsme se zaměřili na vliv motivace, emocí a vůle na školní úspěšnost žáka. Na závěr jsme doplnili vlivy rodinného a školního prostředí na školní úspěšnost žáka. U jednotlivých vlivů jsme naznačili možnosti jejich eliminace v oblasti volnočasových aktivit. V této kapitole se zaměříme na jednotlivé činitele úspěšnosti a budeme se zabývat tím, jakým způsobem mohou ovlivňovat úspěšnost jedince ve volnočasových aktivitách. Nejprve budeme analyzovat činitele osobnostní, následně činitele sociální.

3.6.1 Osobnostní vlivy na úspěšnost ve volnočasových aktivitách

V této kapitole provedeme analýzu osobnostních vlivů na úspěšnost ve volnočasových aktivitách. Navážeme na osobnostní vlivy popsané v kapitole o školní úspěšnosti. Zaměříme se na následující činitele ovlivňující úspěšnost jedince:

- rozumové schopnosti,
- specifické poruchy učení,
- specifické poruchy chování,
- motivace k učení, k činnostem,
- vůle k vykonávání činnosti,
- vývojová specifika v období pubescence.

Snížení rozumových schopností může být ve volnočasových aktivitách eliminováno zejména z toho důvodu, že učení ve volném čase probíhá jiným způsobem než učení ve škole. Ve volnočasových aktivitách dochází k učení v rámci praktických činností, méně často účastníci volnočasových aktivit získávají hotové poznatky ve slovní formě. Učení probíhá ve všech druzích zájmových činností, ale i v rámci odpočinkových, rekreačních a sebeobslužných činností. Pro učení ve volném čase má velký význam přípravná fáze, jejíž součástí je motivace k činnostem. Ideální je, pokud se účastníky volnočasových aktivit podaří zapojit do přípravné fáze, do výběru a projektování zájmových činností. Zvyšuje se tím motivace k aktivnímu zapojení se do realizace činností. Realizační fáze má převážně činnostní

charakter, učení probíhá přímo při prováděných činnostech. Důležitá je i hodnotící fáze, ve které by nemělo docházet ke snižování sebevědomí dítěte. „Důraz je kladen na pozitivní hodnocení, vyzvedávání úspěchů, kladných rysů osobnosti, ocenění snahy. Prožitek úspěchu se může stát pobídkou k další činnosti.“³¹¹

Při realizaci volnočasových aktivit se můžeme setkat s různými druhy učení. Při tělovýchovných a sportovních činnostech převažuje senzomotorické učení. Učení se novým poznatkům, osvojování vědomostí a dovedností je součástí všech zájmových činností, převládajícím druhem učení je např. v jazykovém vzdělávání. V zájmových činnostech je také velký prostor pro učení se řešením problémů. Je důležité, aby při učení bylo minimalizováno předávání hotových poznatků, neboť tento způsob učení odporuje požadavkům na realizaci volnočasových aktivit.³¹²

Specifické poruchy učení, které bývají jednou z častých příčin školní neúspěšnosti, nemusí být překážkou úspěšnosti ve volnočasových aktivitách, ve kterých není kladen důraz na výkon, ale na vlastní realizaci činnosti. Pro eliminaci specifických poruch učení je důležitá vhodná volba volnočasové aktivity v závislosti na tom, zda se jedná o specifickou poruchu čtení, psaní, pravopisu, počítání, kreslení, hudebnosti nebo schopnosti vykovávat složité úkony. Nemusí se jednat o eliminaci činnosti, které se porucha týká, z volnočasové aktivity, ale je důležité, aby dítě mělo možnost kompenzace této poruchy.

U jedinců se *specifickými poruchami chování (ADD, ADHD)* je pro kompenzaci jejich školní neúspěšnosti rovněž důležitá vhodná volba volnočasové aktivity. Vhodné jsou volnočasové aktivity, které umožňují kompenzaci poruchy. Doporučení pro výběr volnočasové aktivity nelze v případě těchto poruch zobecňovat. Vzhledem k různorodým příčinám těchto poruch je třeba přihlížet k individuálním schopnostem jednotlivých dětí.

Význam volnočasových aktivit v *období pubescence* se zvyšuje v závislosti na procesu emancipace pubescenta od rodiny, vzrůstání významu vrstevnických skupin a na kritickém přístupu ke školní úspěšnosti. Zájmy se v období pubescence vyhraňují a ustalují a také ubývá rozptýlenosti v zájmové oblasti. Předpokladem, aby se v období pubescence vytvořil trvalý a hluboký zájem, kterému se jedinec bude věnovat celý život, je správné pedagogické vedení. Správné pedagogické vedení může dítě, které se v mladším školním věku postupně orientuje v zájmových činnostech a hledá zájmovou oblast, která by vyhovovala jeho potřebám a schopnostem, navést správným směrem. Pokud si jedinec nenajde v předchozím období

³¹¹ HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času. Současné trendy*. Praha: Portál, 2008, s. 128.

³¹² Srov. tamtéž, s. 128.

žádnou zájmovou činnost, protože na něho nebylo vhodně pedagogicky působeno, zůstává často v tomto období bez zájmů, v lepším případě jsou jeho zájmy roztržité.³¹³

Motivací k volnočasovým aktivitám je v ideálním případě samotný zájem dítěte o konkrétní zájmovou činnost. Jedním z požadavků na zájmovou činnost je požadavek pestrosti a přitažlivosti, který se týká střídání různého obsahu, metod i forem práce. Předpokládá se, že organizované a spontánní činnosti budou v rovnováze a že dítě bude mít prostor pro rozvoj individuálních schopností, zájmů a potřeb. Motiv zájmu dítěte o danou činnost podporuje u dítěte vůli překonat případné neúspěchy, se kterými se při realizaci činností ve volném čase může rovněž setkat, a vytrvat u zvolené zájmové činnosti. Pro motivaci k uskutečnění činnosti je důležité očekávání úspěchu. Pokud dítě v určité činnosti uspěje, má tendenci ji opakovat, neboť při opakování této činnosti očekává zopakování úspěchu.

Pubescent může mít k účasti na pravidelné zájmové činnosti jiný druh motivace než samotný zájem, který podle kolektivu autorů³¹⁴ publikace *Děti, vedoucí, volný čas*³¹⁵ můžeme považovat za součást tzv. edukativní motivace (účastník činností ve volném čase se chce něčemu naučit, má potřebu se vzdělávat, rozvíjet svůj zájem). Dále autoři uvádějí relaxační motivaci (činnost je zdrojem osobního uspokojení, odpočinku a zábavy); prestižní motivaci (činnosti mají u jejich vrstevníků určitou váhu, např. tenis apod.); sociální motivaci (činnost umožňuje být ve společnosti lidí); rodinná motivace (přejí si to rodiče, případně jiné blízké osoby).

Motivace jedince k zájmovým činnostem je základem pro *volní jednání*. Pro volnočasové aktivity je důležitá vůle k setrvání u zájmové činnosti, zejména v situaci, ve které se dítěti nabízejí další zajímavé druhy volnočasových činností. V období pubescence dávají jedinci přednost cílům blízkým (realizovatelným v dohledné době) před cíli vzdálenými. Volba cílů často bývá ovlivněna momentální náladou, náhodnou situací a podněty z blízkého sociálního okolí. Pro volní jednání pubescenta, které se vyznačuje sebeovládáním, vytrvalostí a snahou o překonávání překážek, je základem formování volního jednání v mladším školním věku.³¹⁶

Volní a motivační procesy jsou v období pubescence ovlivňovány *emocemi*. V tomto období city významně ovlivňují jednání pubescenta, charakteristické je střídání nálad, kolísání

³¹³ Srov. HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času. Současné trendy*. Praha: Portál, 2008, s. 107.

³¹⁴ Autory publikace *Děti, vedoucí, volný čas* jsou: Bedřich Hájek, Jaromír Harmach, Otto Hoffmann, Otakar Jíra, Hana Jírová, Karel Krtička (vedoucí), Jaroslava Rampouchová, Vladimír Veselý.

³¹⁵ Srov. IDM MŠMT. *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha: IDM MŠMT, 2004, s. 29.

³¹⁶ Srov. HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času. Současné trendy*. Praha: Portál, 2008, s. 96.

citů, např. od velkého nadšení, zaujetí činností až k pesimismu, apatii k vykonávání činností. Může docházet ke konfliktům s vrstevníky i s dospělými, což může ovlivnit volbu sociální skupiny, se kterou pubescent chce trávit svůj volný čas. Kamarádství a přátelství jsou pro pubescenta jednou z nejdůležitějších hodnot. Pozitivní city jsou základem pro vykovávání činností ve volném čase i pro úspěšnost v nich.³¹⁷

Vzhledem k rozdílnému zaměření edukačních procesů ve volnočasových aktivitách, resp. v zájmových činnostech mohou být činitele školní neúspěšnosti při vhodně zvolené volnočasové aktivitě eliminovány. V některých volnočasových aktivitách nelze činitele neúspěšnosti úplně eliminovat. Např. pro jazykové vzdělávání jsou dostatečně rozvinuté rozumové schopnosti důležitým předpokladem úspěšnosti. Proto existuje jistá míra rizika, že při nevhodném pedagogickém vedení si dítě zvolí vzhledem ke svým schopnostem nevhodnou volnočasovou aktivitu, ve které bude ve větší míře, i přes pozitivně zaměřené hodnocení, zažívat pocity neúspěchu.

3.6.2 Sociální vlivy na úspěšnost ve volnočasových aktivitách

Úspěšnost ve volnočasových aktivitách může významným způsobem ovlivňovat *pedagog* – zejména způsobem realizace volnočasové aktivity a způsobem hodnocení výkonu dítěte. Předpokladem pro úspěšnost je zadávání takových úkolů, které děti mohou úspěšně zvládnout, naplnit svou potřebu seberealizace. Úspěšné zvládnutí činností je zároveň motivuje k další zájmové činnosti. K úspěšné realizaci činnosti je potřebné motivovat dítě před začátkem činnosti a zároveň ho i průběžně sledovat při výkonu činnosti a na základě pozorování dítě podněcovat k výkonnosti. K hodnocení by měla být ve většině volnočasových aktivit používána individuální vztahová norma. Výkon by měl být hodnocen vzhledem k individuálním možnostem každého jedince. Ve volnočasových aktivitách většinou není cílem hodnocení konečného výsledku, ale průběhu činnosti, neboť cílem zájmových činností bývá jak vlastní realizace zájmové činnosti, tak případně její výsledek.³¹⁸

Každou zrealizovanou činnost by měl pedagog zhodnotit. Hodnocení by mělo být taktní a zaměřené na pozitivní stránky žákova výkonu. Neznamená to, že by pedagog měl dítě jenom chválit, ale měl by využít toho, že v každém výkonu lze nalézt dílčí zdařilou část nebo postup. Při hodnocení by měla být zhodnocena více snaha dítěte než konečný výsledek

³¹⁷ Srov. HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času. Současné trendy*. Praha: Portál, 2008, s. 94 – 95.

³¹⁸ Srov. HÁJEK, B. *Nástin metodiky vedení zájmové činnosti*. Praha: Karolinum, 2007, s. 45 – 47.

a naznačeny možnosti zlepšení výkonu. Důležitá je reálnost hodnocení výkonů, neboť je základem zkvalitňování výkonů a utváření reálného sebehodnocení jedince. Určitý stupeň neúspěchu může být v určitých situacích přínosný, neboť může motivovat k překonávání překážek. Neměl by přijít příliš brzy a účastník volnočasových aktivit by se s ním neměl setkávat příliš často.³¹⁹

E. Kratochvílová³²⁰ zdůrazňuje, že metody hodnocení by neměly způsobovat strach z chyb, strach ze selhání, z odhalení nedostatků jedince. V rámci procesu učení v zájmových činnostech mohou vznikat chyby, kterým by se pedagog neměl snažit vyhnout, ale měl by s nimi pracovat. Ideální práce s chybou ve volnočasových aktivitách by měla spočívat v analýze chybného výsledku činnosti z hlediska dítěte s možností využití sebehodnocení dítěte, porovnání s výsledky ostatních a s hledáním možností, jak činnost realizovat jiným způsobem.

Ve volnočasových aktivitách může docházet k rozvoji identity nejen v důsledku úspěšnosti v realizovaných činnostech, ale i v důsledku *úspěšnosti sociální*. V období pubescence nabývá na významu potřeba být akceptován vrstevníky a právě prostředím volnočasových aktivit může tuto potřebu naplňovat. Pozice získaná ve vrstevnické skupině se stává důležitou součástí identity pubescenta. Postavení, které jedinec ve vrstevnické skupině získá, může být založeno na oblíbenosti, která je vázána zejména na kamarádké chování, solidaritu, pozitivní emoční ladění a pozitivní akceptaci druhých lidí. „Oblíbenost je závislá na osobnostních vlastnostech, na sociální zkušenosti, tj. na vlastním uspokojení v oblasti pozitivního hodnocení i akceptace vrstevníky. Dospívající, který byl od dětství sociálně úspěšný a oblíbený, se bude s větší pravděpodobností chovat tak, že bude opět akceptován. Pozitivní sociální hodnocení se stane důležitou složkou jeho identity.“³²¹

Rodina, resp. očekávání rodičů mohou ovlivňovat úspěšnost dítěte jeho nasměrováním k volnočasovým aktivitám, pro které má nadání. Pokud rodiče mají příliš velká očekávání výkonnosti dítěte v zájmových činnostech, může se stát, že úspěšnost dítěte ovlivní negativním způsobem. Negativně může úspěšnost dítěte (ve volnočasových aktivitách i ve škole) ovlivnit např. přetížení dítěte volnočasovými aktivitami a vykonávání zájmové činnosti na vrcholové úrovni spojené s velkým tlakem na výkon dítěte.

Stěžejním činitelem podporujícím úspěšnost dítěte ve volnočasových aktivitách je pedagog (pedagog volného času, vychovatel, vedoucí zájmového kroužku, oddílu, souboru

³¹⁹ Srov. HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času. Současné trendy*. Praha: Portál, 2008, s. 174.

³²⁰ KRATOCHVÍLOVÁ, E. Volný čas a pedagogika volného času. 2. část. *Vychovávatel*, 2001, roč. XLV, č. 6, s. 4.

³²¹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2008, s. 373.

nebo animátor), který prostřednictvím své pedagogické práce zajišťuje naplňování požadavků na realizaci volnočasových aktivit, mezi něž patří i požadavek na seberealizaci dítěte, který v sobě zahrnuje požadavek na zažití úspěchu a kompenzaci neúspěchu z jiných oblastí života jedince.³²²

3.7 Úspěšnost ve volnočasových aktivitách jako kompenzace neúspěšnosti ve škole

V kapitole 2 jsme se zabývali školní úspěšností jako pedagogicko-psychologickým problémem. V rámci analýzy vlivů působících na školní úspěšnost jsme se zabývali i možnostmi kompenzace vlivů způsobujících školní neúspěšnost. V kapitole 3.6 jsme na téma vlivů působících na školní úspěšnost navázali a zabývali jsme se vlivy působícími na úspěšnost ve volnočasových aktivitách. Vycházeli jsme přitom z předpokladu, že vlivy způsobující školní neúspěšnost mohou být ve volnočasových aktivitách eliminovány, a to zejména z důvodu charakteru činností ve volnočasových aktivitách a také z důvodu charakteru pedagogického působení.

3.7.1 Kompenzační funkce volnočasových aktivit

Kompenzační funkce volnočasových aktivit je součástí požadavků na pedagogické působení v organizovaných volnočasových aktivitách.³²³ Kompenzační funkce volnočasových aktivit je naplňována při vlastní realizaci volnočasových činností, při kterých je vytvářen prostor pro prožitky úspěchu i pro pozitivní hodnocení dítěte pedagogem. Může se však také stát, že v některých případech tato funkce přestává být naplňována.

Kompenzační funkce volnočasových aktivit se může vytrácet u dětí, které jsou paradoxně přetěžovány četnými zájmovými činnostmi. Přetížení zájmovými činnostmi může být důsledkem požadavků ambiciózních rodičů, kteří chtějí, aby jejich děti byly úspěšné v různorodých zájmových oblastech. Přetěžované děti začnou postupně pociťovat nedostatek volného času, zájmové činnosti pro ně ztrácejí charakter dobrovolnosti a následně začínají ztrácet o tyto činnosti zájem.³²⁴

³²² Srov. HOFBAUER, B. *Kapitoly z pedagogiky volného času. Soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování*. Michal Kaplánek (ed.) České Budějovice: TF JU, 2010, s. 69.

³²³ Viz kap. 3.4.2 Požadavky na realizaci výchovy a vzdělávání ve volném čase.

³²⁴ Srov. HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Karolinum, 2010, s. 29.

Kompenzační funkce volnočasových aktivit může přestat fungovat také u dětí, které se věnují některé zájmové činnosti na špičkové, vrcholové úrovni (nejčastěji se jedná o oblast sportu a uměleckých činností). V tomto případě se „... původní zájmový charakter těchto činností vytrácí, na děti jsou často kladeny nepřiměřené nároky, není čas pro aktivity odpovídajícího věku, pro neformální kontakty s vrstevníky.“³²⁵

Cílem pedagogického působení ve všech formách volnočasových aktivit by mělo být vytvoření takových podmínek pro realizaci činností, aby umožnily eliminaci vlivů bránících naplnění kompenzační funkce.

3.7.2 Možnosti úspěšnosti v různých formách volnočasových aktivit

Zkoumáme-li úspěšnost ve volném čase, setkáváme se s problémem odlišného systému hodnocení v různých volnočasových aktivitách. Jednotlivé zájmové útvary se v závislosti na svých cílech a obsahovém zaměření liší ve způsobu hodnocení účastníků volnočasových aktivit. Způsob hodnocení může být založen „... na hodnocení výsledku individuálního nebo společného, přesně měřitelného výsledku (např. lehkooatletického výkonu, družstva kolektivního sportu) nebo hodnoceného podle jiných hledisek (výsledku technické, výtvarné činnosti uměleckého souboru).“³²⁶

Úspěchem ve volnočasových aktivitách může být jak vlastní realizace činnosti, tak konečný výsledek realizované činnosti. V závislosti na druhu zájmové činnosti může být úspěch více vztahován ke konečnému výsledku či produktu než k průběhu činnosti, například u činností pracovní-technických a estetickovýchovných nebo u zájmového studia cizích jazyků. U činností společenskovedních, přírodovědných a činností tělovýchovného a turistického zaměření může prožitek úspěchu nastat při realizaci činnosti.

Úlohou pedagoga v organizovaných volnočasových aktivitách je vytvářet situace, ve kterých mohou jednotliví účastníci volnočasových aktivit zažít úspěch. Předpokladem je vstupní pedagogická diagnostika schopností a dovedností účastníků volnočasových aktivit. Na základě zjištěných předpokladů pro úspěšnou realizaci činnosti, může pedagog vytvářet situace, ve kterých mohou účastníci zažít úspěch a být motivováni k výkonu v dalších činnostech.

³²⁵ HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Karolinum, 2010, s. 29.

³²⁶ HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času. Současné trendy*. Praha: Portál, 2008, s. 51.

4 Východiska pro srovnání úspěšnosti pubescentů ve volnočasových aktivitách a ve škole

V této kapitole se zaměříme na hledání souvislostí, shod a rozdílů mezi edukačními procesy ve škole a edukačními procesy ve volném čase. Nejprve stručně zhodnotíme vztah edukace ve volnočasových aktivitách a edukace ve škole na základě historických souvislostí. Srovnáme východiska pro výchovu a vzdělávání jak ve škole, tak ve volnočasových aktivitách a následně se zaměříme na navrnutí možností využití strategií pedagogického působení ve volném čase v rámci školního vyučování. Využití těchto strategií může být zdrojem zážitků úspěchu v rámci času tráveného žáky ve škole.

4.1 Vývoj a současný stav vztahu výchovy a vzdělávání ve volném čase a ve škole

V současné době se škola a volnočasové instituce jeví jako instituce, které z hlediska dětí a mládeže stojí proti sobě. Docházka do školy je povinná, je spojena s učením a s podáváním výkonů. Volnočasové instituce nabízejí volnost a svobodu ve výběru a někdy i při realizaci vlastních činností, dále mohou mít i odpočinkový charakter. To se pak může projevovat v rozdílných postojích dětí a mládeže k těmto institucím. Cílem však je, aby tyto instituce působily ve vzájemné symbióze, ve vzájemném kooperativním vztahu, neboť jediné tak umožňují vytvoření harmonických podmínek pro zdravý osobnostní vývoj dětí a mládeže.

Z historického vývoje vyplývá, že škola od svého počátku předpokládala aktivní činnost učitele ve vztahu k žákům nejen v době vyučování, ale i mimo něj. Hledáme-li základy vzdělanosti naší civilizace, obvykle se dostaneme do období antické vzdělanosti. Je zajímavé, že řecký název scholé (lat. schola) znamená volný čas určený na vzdělávání.³²⁷ Škola (výchova a vzdělávání) je tedy původně spojována s pojmem volný čas.³²⁸ Od původního vzdělávání ve volném čase se postupně přešlo k zajišťování návaznosti volného času na školní výuku.

Ve středověku může být příkladem propojení školního a volného času jezuitské školství. Jezuitské školy zajišťovaly internátní ubytování studentů, a to znamenalo naplnit celodenní a celotýdenní program studentů. Jezuitské školy byly známé svou přísnou

³²⁷ „V antickém Řecku došlo k vytvoření vyspělých výchovně-vzdělávacích systémů. Osvobození od těžké práce, kterou vykonávali otroci, umožnilo svobodným občanům pěstovat teoretické vědění a myšlení. V době rozkvětu aténské otrokářské demokracie sofisté v 5. století před n. l. vytvořili obsahově ucelené vzdělání pro svobodné řecké občany.“ In SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999, s. 29 – 31.

³²⁸ KRATOCHVÍLOVÁ, E. *História a súčasnosť výchovy mimo vyučovania. Výchovateľ*, 1995, roč. XL, č. 3 – 4, s. 2 – 3.

disciplínou, ani v nich však nechyběl čas pro odpočinek a zábavu. Ve své době bylo známé jezuitské školní divadlo, které sloužilo jak k naplnění volného času studentů, tak k propagaci školy u rodičů, vlivných společenských činitelů i u širší veřejnosti. Bohoslužby, slavnosti a divadlo byly základní náplní volného času v období baroka.

Divadlo jako způsob trávení volného času v internátech zdůrazňuje ve svém díle i Jan Amos Komenský. Divadlo na školách shledával užitečným pro rozvoj duševních schopností, pro motivaci k vyšším cílům i pro jeho výchovný význam. Sám organizoval a nacvičoval se žáky hry, které měly přilákat rodiče, ukázat i úspěšnost každého žáka, měly získávat sympatie pro školu.³²⁹

Můžeme říci, že jak u jezuitů, tak u Komenského plnilo divadlo na školách v podstatě funkci vnitroškolní, motivační a didaktickou i funkci volnočasovou a zároveň propagační pro rodiče i širší veřejnost.³³⁰

V následujících obdobích historie našeho školského systému učitelé pracovali se žáky i mimo vlastní výuku ve škole, což souviselo mimo jiné i s tím, že neexistovala samostatná volnočasová zařízení. Teprve na konci 19. století a v průběhu 20. století se začaly konstituovat samostatné volnočasové organizace: např. v roce 1862 Sokol, v roce 1911 se k nám rozšířilo skautské hnutí atd.³³¹

I když se v průběhu historického vývoje našeho školského systému postupně vyčlenila mnohá volnočasová zařízení jako samostatné instituce mimo školy, je stále i ve škole velký prostor pro práci učitele s žáky mimo vyučování, resp. k ovlivňování volného času žáků. Učitelé mají také možnost do vyučování zařazovat a využívat v něm znalosti a dovednosti, které žáci získali ve volnočasových aktivitách.

Je třeba zdůraznit odlišnosti výchovy a vzdělávání ve škole a výchovy ve volném čase, pokud ji realizuje učitel. Především by výchova ve volném čase neměla být pokračováním školních povinností, ani prodloužením vyučování, a to ani z pozice žáka, ani z pozice pedagoga. Pro výchovu ve volném čase je důležitá dobrovolnost při výběru činností, výchovné působení prostřednictvím motivace žáků, obsah činností vycházející z aktuálních potřeb a zájmů žáků. Předpokladem úspěchu učitele při výchově mimo vyučování je vytvoření pozitivně laděné atmosféry.³³²

³²⁹ KRATOCHVÍLOVÁ, E. História a súčasnosť výchovy mimo vyučovania. *Vychovávateľ*, 1995, roč. XL, č. 3 – 4, s. 3.

³³⁰ PŘADKA, M. *Kapitoly z dějin pedagogiky volného času*. Brno: PF MU, 2002, s. 24.

³³¹ ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN, 1983, s. 187, 199.

³³² KRATOCHVÍLOVÁ, E. História a súčasnosť výchovy mimo vyučovania. *Vychovávateľ*, 1995, roč. XL, č. 3 – 4, s. 3.

4.2 Strategie pedagogického působení ve volném čase jako inspirace pro školu³³³

V kapitole 3.7 jsme se zabývali tím, jakým způsobem je ve volnočasových aktivitách vytvářen prostor pro úspěšnost a seberealizaci jedince. Závěrem našich teoretických úvah uvedeme, jakým způsobem mohou být metody využívané při práci s mládeží ve volném čase inspirativní pro vyučování ve škole a pro vytváření podmínek umožňujících žákům zažít úspěch v rámci školního vyučování.

Možnostmi využití metod pedagogiky volného času, a tedy i metody animace ve škole se ve své knize „*Freizeit in der Schule*“³³⁴ zabývá H. W. Opaschowski. Výhodiskem je mu analýza společnosti (Německo, 70. léta 20. století) jako konkurenčního systému a chápání školy jako instituce zaměřené na výkon. Velmi kritizuje tlak na výkon jak ve světě práce, tak při výchově a vzdělávání. Zároveň se zabývá odcizením školního kurikula od potřeb pro další pracovní život, ale také od potřeb života v rodině a ve volném čase. Uplatnění metod pedagogiky volného času (např. animace) by podle něho mělo vést k synchronizaci školního a mimoškolního života a také k propojení školního a volnočasového procesu učení.

Uplatnění metod pedagogiky volného času může do vyučovacího procesu přinést sociální, kulturní, kreativní a komunikativní vzdělávací aspekty. Jednou z metod, která je v pedagogice volného času využívána, je animativní didaktika. Právě využití animativní didaktiky představuje pro školu možnost k překonání výkonově zaměřeného učení. Animativní didaktika znamená aktivní učení, tzn. samostatné mluvení, experimentování, samostatné realizování činností.³³⁵

Zkušenosti s realizováním propojení školní a mimoškolní výchovy a vzdělávání mají v Německu zařízení typu celodenních škol. Přednosti celodenních škol lze shrnout do několika bodů:

- více času pro volné formy sportu a her,
- rozšíření možností pro umělecké činnosti,
- rozšíření prostoru pro sociální zkušenosti,
- zařízení pro volitelné kurzy,
- posílení kontaktů mezi žáky a učiteli,
- budování vzájemné spolupráce mezi žáky a učiteli,

³³³ Text této kapitoly byl autorkou publikován ve sborníku z 3. mezinárodní konference o výchově a volném čase: ČEJKOVÁ, I. Srovnání možnosti využití metody animace ve volném čase a ve škole. In Sýkora, J. (ed.) *Výchova a volný čas 3*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008, s. 13 – 17.

³³⁴ OPASCHOWSKI, H. W. *Freizeitpädagogik in der Schule. Aktives Lernen durch animative Didaktik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1977.

³³⁵ Srov. tamtéž, s. 15.

- budování odpovědnosti u žáků,
- užší spolupráce mezi rodiči žáků a školou.³³⁶

V tomto typu škol jsou základní principy školního kurikula, které upřednostňují zejména znalosti žáků, nahrazeny principy pedagogiky volného času. Tyto principy kladou důraz na otevřenost, improvizaci, spontaneitu a kreativitu.

Možnosti uplatnění principů pedagogiky volného času ve škole spočívají v integraci problematiky volného času do vlastního školního kurikula. V tomto pojetí může učitel realizovat aktivity (v různých formách a založených na různých principech) ve třech oblastech:

1) formální vyučovací aktivity:

- princip: povinnost,
- formy: volnočasová výchova, nauka o volném čase;

2) aktivity doplňující vyučování:

- princip: možnost volby,
- formy: volnočasová výchova, učení se volnočasovým činnostem;

3) aktivity mimo vyučování:

- princip: zájem,
- formy: volnočasové projekty, volnočasová animace.³³⁷

Cílem *volnočasové výchovy* je rozvoj vědomého a kritického jednání ve volném čase (kritické rozhodování při výběru činností, rozhodovací schopnost apod.).

Nauka o volném čase je úlohou pro různé vyučovací předměty (např. umění, hudbu, sport, mateřský jazyk, zeměpis, občanskou výchovu apod.). Cílem je zprostředkování znalostí o volném čase (o funkci volného času pro jedince a ve společnosti, o hospodářských zájmech, o funkci odpočinku, funkci médií apod.). Téma může být také zpracováno se zřetelem na mezipředmětové vztahy.

Učení se volnočasovým činnostem slouží k nacvičení praktických schopností, dovedností a technik v oblasti umělecké, rukodělné a technické, dále v oblasti hry a sportu a také v oblasti společensko-politické.

Volnočasové projekty jsou projekty, které přesahují školní prostředí. Zároveň jsou však zaměřené na důležité společenské problémy školy a jejího sociálního okolí. Při realizaci projektu si žáci sami volí cíl vyučování, sami si určují metody, zajišťují výsledky, sami si

³³⁶ Srov. OPASCHOWSKI, H. W. *Freizeitpädagogik in der Schule. Aktives Lernen durch animative Didaktik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1977, s. 42.

³³⁷ Srov. tamtéž, s. 93.

kontrolují správnost, předávají informace svým spolužákům. Projekty vycházejí ze zájmů žáků.

Animace ve volném čase představuje nezávaznou nabídku o přestávkách, volných hodinách i v mimoškolním čase a o prázdninách. Je založena na podněcování a povzbuzování a vede k aktivizaci a dalšímu rozvíjení volnočasových zájmů a činností. Patří sem hraní stolního tenisu a stolního fotbalu na chodbách, poslouchání hudby, diskuze apod.

Jak bylo výše řečeno, i při integraci pedagogiky volného času do vyučování můžeme využít metodu animace. Animace (animativní didaktika) je nedirektivní metoda podněcování a podpory učení a jednání, které je iniciováno jedincem nebo skupinou. Zároveň je procesem kontinuálního a cíleného, na potřeby dítěte orientovaného působení animátora. Úkolem animátora v tomto procesu je povzbuzování a podněcování, při kterém má být u jedince nebo skupiny vzbuzeno nadšení, zároveň mají být odkryty a rozvinuty schopnosti a možnosti, které jsou skryté. Animace podporuje a rozvíjí kreativitu, komunikaci a participaci.³³⁸

Zabýváme-li se animativní didaktikou a jejím využitím ve škole, vycházíme ze šesti základních požadavků na volnočasové činnosti: svobodné dělení času, dobrovolnost, přirozenost, možnost volby, možnost rozhodnutí, možnost vlastní iniciativy. Z těchto šesti základních prvků vychází šest základních didaktických principů animativní didaktiky ve škole.³³⁹

Prvním didaktickým principem je *svobodné dělení času*. Znamená to, že žák má mít k dispozici volný čas, kterým může disponovat, flexibilně ho rozdělovat a využívat podle svého uvážení. V rámci procesu učení si žák musí sám určovat dobu potřebnou ke splnění úkolů, ale i tempo potřebné k jejich splnění, intenzitu i přestávky. Samozřejmě čas, který má žák k dispozici, je omezen vnějšími podmínkami (např. časem určeným k činnosti, prostorem, materiálem) a také ohledem na skupinu, která může, ale nemusí znamenat omezení.

Druhým didaktickým principem je *dobrovolnost*. Tento princip znamená, že při učení by se mělo vycházet ze zájmu dítěte. Žáci by neměli být k učení nuceni, neboť v sobě mají přirozený učební potenciál založený na spontánní zvědavosti. Chtějí objevovat něco nového, řešit problémy, chtějí rozšiřovat své zkušenosti a znalosti. Tyto předpoklady jsou ve školním prostředí často potlačovány. Když je učení založeno na principu dobrovolnosti, znamená to, že proces učení je ve vlastní režii žáka. Žák si sám hledá a určuje svůj proces učení.

Dále princip dobrovolnosti zahrnuje i svobodnou možnost rozhodnout se, zda se činnosti zúčastním, či neúčastním. V tradičním školním prostředí nelze princip dobrovolnosti

³³⁸ Srov. OPASCHOWSKI, H. W. *Freizeitpädagogik in der Schule. Aktives Lernen durch animative Didaktik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1977, s. 107.

³³⁹ Srov. tamtéž, s. 64, 115 – 127.

realizovat, neboť je dopředu dáno, co se žák má naučit a jakým způsobem. H. W. Opaschowski však popisuje příklad večerní školy pro pracující, kde byl princip dobrovolnosti realizován. Motivací k návštěvě této školy bylo získání vzdělání, ale i seznámení se s novými lidmi.

Třetí didaktický princip je *přirozenost* (nenucenost, volnost). Žáci by se měli ve škole „cítit jako doma“. To je možné v situacích bez zvnějšku určených pravidel a bez soutěže o nejlepší výkon. Žáci si v takových situacích sami vytváří pravidla a rozvíjí své schopnosti v oblasti výkonu, komunikace a kooperace.

Princip přirozenosti lze realizovat nabídkou takových aktivit, které vedou ke spontánnímu utváření skupin. Prostředí, které je vhodné pro tvoření neformálních skupin, nabízí nejlepší předpoklady pro vznik a realizaci principu přirozenosti, volnosti a nenucenosti. V takovém prostředí může být žák otevřený pro přijetí nových zkušeností. Přirozená účast s minimem nutného vnějšího řízení a maximem možného sebeřízení je nezbytným předpokladem pro otevřenost, flexibilitu, spontaneitu a kreativitu. „Přirozené učení“ nelze zavést bez předchozí přípravy žáků. Dlouholeté zkušenosti žáků s direktivním učením to neumožňují. Je nutné nejprve žáky na jiný způsob výuky připravit.

Čtvrtý didaktický princip animativní didaktiky je *možnost volby*. Představuje možnost vybírat si mezi různými alternativami. Svoboda ve výběru je zajištěna, pokud má žák na výběr alespoň ze dvou přibližně stejných alternativ. Jednotlivé alternativy mohou být nabízeny současně nebo také postupně, tak aby zároveň žáci měli možnost učit se hospodařit se svým časem. Nabídka by měla být různorodá, proto by zaměření jednotlivých činností mělo být směřováno na různé potřeby a zájmy. Pokud není splněn tento předpoklad, může při volbě činnosti vznikat pocit frustrace. Na druhou stranu může být pro dítě matoucí a skličující, pokud je nabízeno příliš mnoho činností. Na začátku je lépe nabízet méně činností a postupně nabídku rozšiřovat. To platí zejména pro děti, které jsou zvyklé na tradiční způsob vyučování. Učení, které respektuje princip přirozenosti, je nedirektivní a není zaměřené na výkony jako učení tradiční.

Pátým principem je *kompetence rozhodování*, to znamená, že žák je odpovědný za své rozhodnutí. Žáci si musí podle svého uvážení vybrat činnost a vykonávat ji. Kompetence v tomto smyslu znamená schopnost stanovit si hodnotící pravidla pro výběr činnosti. Při realizaci tohoto principu je nutné přihlížet ke stávajícím rozhodovacím schopnostem dětí a mládeže. Místnost, ve které rozhodování mezi jednotlivými nabídkami probíhá, by měla být zařízená tak, aby se děti nemohly rozhodovat jen na základě svých impulsů. Mělo by se postupovat od vytváření jednoduchých rozhodovacích situací k situacím složitějším.

Rozhodovací schopnost by se neměla rozvíjet jen jako schopnost jednotlivce, ale jako schopnost skupiny žáků, neboť tato kompetence je také důležitá.

Poslední, šestý princip animativní didaktiky je *vlastní iniciativa*. Žáci musí vyvinout vlastní iniciativu, aby uspokojili své potřeby a přání. Musí využít příležitost, aby sami sebe uměli otestovat, aby rostla jejich důvěra ve vlastní schopnosti. Animátor musí nabízet takové situace a zážitky, ve kterých mohou žáci na základě své iniciativy rozvíjet své schopnosti, a to jak samostatně, tak ve skupině.

Příkladem pro realizaci výše uvedených hlavních principů pedagogiky volného času ve školním prostředí jsou různé alternativní pedagogické směry reformní pedagogiky. Východiskem reformní pedagogiky, která se rozvíjela hlavně v první polovině 20. století, byla kritika tradiční školy a výchovy. Z toho vyplynul nový postoj k dítěti. Tento nový postoj znamenal, že dítě se stalo centrem pozornosti a výchova vycházela hlavně z potřeb a zájmů dítěte.

Principy pedagogiky volného času najdeme zejména v Jenském plánu, který byl vytvořen a vyzkoušen Petrem Petersenem ve 20. letech 20. století. Děti jsou v této škole organizovány do tzv. kmenových skupin podle věkových stupňů. Kmenové skupiny se dělí na nižší (1. – 3. ročník), střední (4. – 6. ročník) a vyšší skupinu (9. – 10. ročník). Takto rozdělené věkové skupiny jsou předpokladem pro vzájemnou spolupráci všech dětí, pro vzájemnou pomoc starších a mladších dětí ve skupině.³⁴⁰

Místo obvyklého rozvrhu hodin je zaveden tzv. týdenní plán práce. Týdenní plán práce by měl být plánem života a práce. Proto musí zahrnovat také volný čas mimo školu. Do týdenního plánu je tak začleněná i sobota a neděle strávená v rodině. Spojovacím článkem mezi rodinou a školou je slavnost na začátku a na konci týdne. V týdenním plánu jsou obsaženy čtyři základní činnosti: jádrové vyučování, výuka v kurzech, volná práce, setkávání v pracovních společenstvích. Z našeho hlediska je zajímavá zejména volná práce, kdy si žáci volí své úkoly podle vlastního rozhodnutí. Mohou se věnovat svému oblíbenému oboru, ale také oblasti, v níž potřebují ještě něco procvičit.³⁴¹

Některé principy najdeme u tzv. freinetovské pedagogiky, kterou od roku 1923 rozvíjel Célestin Freinet. Pro tuto pedagogiku je charakteristické: začlenění okolního světa do školního života, práce jako těžiště všech činností, svobodné vyjadřování myšlenek a citů, individuální odpovědnost, spolupráce a pracovní orientace učitelů.

Žáci v těchto školách pracují rovněž podle týdenních plánů práce. V týdenním plánu práce má každý žák stanoveny úkoly na týden včetně pomůcek a materiálů, které má použít.

³⁴⁰ SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN, 1992, s. 17 – 18.

³⁴¹ RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994, s. 240 – 241.

Žáci si z velké části určují sami, jakými činnostmi se chtějí zabývat. Učitel se stará o určitou vyváženost, radí jim a dává podněty. Úkoly se plní v době tzv. volné práce. V týdenním plánu je stanoven i způsob kontroly. Některé své výsledky kontroluje žák sám, některé kontroluje učitel. Práce podle týdenního plánu vyžaduje velkou míru osobní odpovědnosti, k čemuž jsou připravené vybavené pracovny. Zároveň jsou v učebnách oddělené prostory, kde žáci mohou pracovat tempem, které jim vyhovuje.³⁴²

Závěrem teoretického řešení problému srovnání úspěšnosti ve volnočasových aktivitách a ve škole jsme ukázali, jakým způsobem lze propojit principy pedagogického působení ve volnočasových aktivitách a ve školním vyučování. Uplatnění principů a metod animativní didaktiky v rámci školního vyučování může být základem pro vytváření situací, ve kterých žák může zažít úspěch.

³⁴² VÁCLAVÍK, V. *Cesta ke svobodné škole. Kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. Hradec Králové: Líp, 1997, s. 57.

II. Empirická část

1 Srovnání úspěšnosti pubescentů ve volnočasových aktivitách a ve škole

V teoretické části jsme provedli analýzu problematiky úspěšnosti ve škole a úspěšnosti ve volnočasových aktivitách a jejich porovnání. Teoretická část vytváří východiska pro řešení problému zaměřeného na srovnání úspěšnosti pubescentů ve volnočasových aktivitách a ve škole se zaměřením na ověření předpokladů pro naplnění kompenzace školního neúspěchu pomocí úspěchu ve volnočasových aktivitách. V úvodu této kapitoly budou uvedeny cíle výzkumu a výzkumný problém, výzkumné otázky a výzkumné hypotézy, bude popsána realizace výzkumu a charakterizován výzkumný vzorek. V další části se budeme věnovat interpretaci výzkumných dat, zodpovězení výzkumných otázek a vyhodnocení výzkumných hypotéz. V závěru provedeme diskuzi a shrnutí výzkumných zjištění.

1.1 Cíle výzkumu a výzkumný problém

Kvantitativně orientované výzkumné šetření má tři hlavní cíle výzkumu:

1. Deskriptivně analyzovat úspěšnost ve škole, úspěšnost ve volnočasových aktivitách a organizované volnočasové aktivity, které pubescenti navštěvují.
2. Induktivně analyzovat vztah mezi úspěšností pubescentů ve volnočasových aktivitách a ve škole.
3. Analyzovat sémantický prostor pojmů vztahujících se ke škole a vztahujících se k organizovaným volnočasovým aktivitám.

Deskriptivní analýza problematiky úspěšnosti ve škole, úspěšnosti ve volnočasových aktivitách a organizovaných volnočasových aktivit, vyhodnocení výzkumných hypotéz a analýza sémantického prostoru pojmů z oblasti volnočasových aktivit a školního prostředí budou pro nás základem pro vyhodnocení výzkumného problému: „Jaký je vztah mezi úspěšností pubescentů ve volnočasových aktivitách a ve škole?“

1.2 Výzkumné otázky a výzkumné hypotézy

Pro řešení prvního výzkumného cíle: „Deskriptivně analyzovat úspěšnost ve škole, úspěšnost ve volnočasových aktivitách a organizované volnočasové aktivity, které pubescenti navštěvují.“ byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Co považují pubescenti za úspěch ve škole?
2. Jak často zažívají pubescenti ve škole úspěch?
3. Jak pubescenti pocítují svoji úspěšnost ve škole?
4. Jaký význam má pro pubescenty úspěšnost ve škole?
5. Kolik organizovaných volnočasových aktivit pubescenti navštěvují?
6. Kolik času týdně věnují pubescenti organizovaným volnočasovým aktivitám?
7. Jaké druhy volnočasových aktivit pubescenti navštěvují?
8. Jaká je trvalost zájmu o navštěvované organizované volnočasové aktivity?
9. Co považují pubescenti za úspěch v organizovaných volnočasových aktivitách?
10. Jaký význam má pro pubescenty úspěšnost ve volnočasových aktivitách?
11. Jak často zažívají pubescenti v organizovaných volnočasových aktivitách úspěch?
12. Jak pubescenti pocítují svoji úspěšnost v organizovaných volnočasových aktivitách?

Pro řešení výzkumného problému: „Jaký je vztah mezi úspěšností ve volnočasových aktivitách a ve škole?“ byly základní výzkumné hypotézy formulovány takto:

- H1: Mezi úspěšností pubescentů ve škole a úspěšností ve volnočasových aktivitách je vzájemný vztah.
 - H1a: Mezi sebehodnocením úspěšnosti pubescentem ve škole a sebehodnocením úspěšnosti ve volnočasových aktivitách je vzájemný vztah.
 - H1b: Mezi průměrným prospěchem žáka v českém jazyce a matematice a sebehodnocením úspěšnosti ve volnočasových aktivitách je vzájemný vztah.
- H2: Mezi úspěšností pubescentů ve škole a frekvencí prožívání úspěchu ve volnočasových aktivitách je vzájemný vztah.
 - H2a: Mezi sebehodnocením úspěšnosti ve škole a frekvencí prožívání úspěchu ve volnočasových aktivitách je vzájemný vztah.
 - H2b: Mezi průměrným prospěchem žáka v českém jazyce a matematice a frekvencí prožívání úspěchu ve volnočasových aktivitách je vzájemný vztah.

Pro řešení třetího cíle: „Analyzovat sémantický prostor pojmů vztahujících se ke škole a vztahujících se k organizovaným volnočasovým aktivitám.“ byly stanoveny následující otázky:

1. Jak se liší sémantický prostor pojmů vztahujících se ke škole a k organizovaným volnočasovým aktivitám?
2. Jak se liší sémantický prostor žáků ve vztahu k jejich prospěchu?
3. Jak se liší posouzení pojmu *úspěšnost ve škole* a pojmu *úspěšnost ve volnočasových aktivitách*?

1.3 Výzkumné metody a výzkumné nástroje

Vzhledem k tomu, že problematika úspěšnosti ve volnočasových aktivitách není v České republice popsána, byla pro rozsáhlejší zmapování situace zvolena kvantitativně orientovaná výzkumná strategie. Jako výzkumný nástroj byl zvolen nestandardizovaný dotazník a sémantický diferenciál. V pilotním šetření byly některé otázky položeny jako otevřené, v dalších výzkumných šetřeních byly na základě výpovědí respondentů vytvořeny otázky polouzavřené a uzavřené. U sémantického diferenciálu byl změněn počet škál a zkoumané pojmy. Změny budou popsány v kapitolách zabývajících se charakteristikou dotazníku pro žáky³⁴³ a sémantického diferenciálu³⁴⁴ a dále v kapitolách zabývajících se vyhodnocením a interpretací výzkumných šetření.

1.3.1 Dotazník pro žáky

Dotazník pro žáky,³⁴⁵ který byl v rámci našeho výzkumu zadán ve třech variantách,³⁴⁶ obsahoval položky, které můžeme rozdělit do třech kategorií:

- identifikační údaje (škola, třída, věk, vzdělání rodičů),
- úspěšnost ve škole,
- volnočasové aktivity a úspěšnost ve volnočasových aktivitách.

³⁴³ Viz kap. 1.3.1 Dotazník pro žáky (empirická část práce).

³⁴⁴ Viz kap. 1.3.2 Sémantický diferenciál (empirická část práce).

³⁴⁵ Viz přílohy I – III.

³⁴⁶ Viz kap. 1.4 Realizace výzkumu (empirická část práce).

Charakteristiku jednotlivých položek, zdůvodnění jejich zařazení a popis jejich proměny během jednotlivých výzkumných šetření provedeme přímo v kapitole, ve které se budeme zabývat deskriptivní analýzou výsledků výzkumu.³⁴⁷

Za dotazníkem pro žáky byl zařazen sémantický diferenciál.³⁴⁸ Zdůvodnění využití sémantického diferenciálu ke zkoumání úspěšnosti uvedeme v následující podkapitole.

1.3.2 Sémantický diferenciál³⁴⁹

Metoda sémantického diferenciálu umožňuje měřit individuální psychologické významy pojmů u jednotlivých osob. Individuální významy pojmů se měří pomocí posuzovacích škál, které jsou většinou sedmibodové a jejich krajní body jsou tvořeny dvojicí adjektiv protikladného významu. Respondenti zaznamenávají své mínění označením místa na škále, které považují za odpovídající jejich názoru. Výběrem místa na škále zároveň respondenti vyjadřují míru vlastnosti daného pojmu.³⁵⁰

Sémantický diferenciál bývá sestaven z dvanácti škál. Adjektiva použita při tvorbě škál lze podle Charlese E. Osgooda, který metodu publikoval v roce 1957 spolu se svými spolupracovníky³⁵¹, seskupit do několika okruhů. Tyto okruhy (seskupení adjektiv) byly nazvány faktory. Byly stanoveny tři faktory: hodnocení, potence (síly) a aktivity.³⁵²

C. E. Osgood vytvořil padesát škál, ze kterých lze vybírat při sestavování sémantického diferenciálu tak, aby pomocí něho bylo možné posuzovat pojmy z určité zkoumané oblasti. Vždy se musí dbát na relevanci vybraných dvojic vzhledem k posuzovanému pojmu. Není však jednoduché vybrat dvojice, které jsou k danému pojmu relevantní. Musíme se vždy rozhodnout, zda využijeme dvojice adjektiv z Osgoodova seznamu, nebo zkusíme zařadit nevyzkoušená a neověřená adjektiva. Použití nevyzkoušených adjektiv je problematické zejména proto, že neznáme jejich faktorovou kompozici.³⁵³

³⁴⁷ Viz kap. 2.1 Deskriptivní analýza výsledků dotazníku (empirická část práce).

³⁴⁸ Viz přílohy I – III.

³⁴⁹ Text o využití sémantického diferenciálu byl publikován ve sborníku z XVIII. konference ČAPV: ŽLÁBKOVÁ, I. Postoje pubescentů k hodnocení ve škole a ve volnočasových aktivitách. In Wernerová, J. (ed.) *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků XVIII. celostátní konference ČAPV* [CD-ROM]. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011.

³⁵⁰ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007, s. 221.

³⁵¹ OSGOOD, C. E., SUCI, G. J., TANNENBAUM, P. H. *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press, 1957. ISBN 0-252-74539-6.

³⁵² KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování: pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia, 1972, s. 547 – 562.

³⁵³ PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998, s. 145 – 146.

Při sestavování sémantického diferenciálu, který má mapovat pojmy patřící do sémantického prostoru hodnocení a úspěšnosti, resp. neúspěšnosti ve škole a v organizovaných volnočasových aktivitách, jsme se rozhodli pro devítiškálový sémantický diferenciál se sedmibodovými hodnotícími škálami.

Pojmy zkoumané sémantickým diferenciálem byly zvoleny tak, aby se vztahovaly k hodnocení a úspěšnosti ve škole a ve volnočasových aktivitách. Byly vybrány následující pojmy: *škola, zkoušení ve škole, známkování ve škole, úspěch ve škole, pochvala ve škole, trest ve škole, volnočasové aktivity, hodnocení ve volnočasových aktivitách, úspěch ve volnočasových aktivitách, pochvala ve volnočasových aktivitách, trest ve volnočasových aktivitách*.

Při výběru dvojic protikladných adjektiv pro jednotlivé škály bylo čerpáno ze zveřejněných výzkumů, které zkoumaly podobné pojmy,³⁵⁴ a z odborné literatury popisující metodu sémantického diferenciálu.³⁵⁵ Bylo přihlíženo k jejich reprezentativnosti a relevantnosti ve vztahu k vybraným pojmům, které budou pomocí škál hodnoceny.

Ke zjištění *faktoru hodnocení* byly sestaveny škály s následujícími protikladnými adjektivy: *dobrý – špatný, příjemný – nepříjemný, veselý – smutný*. Faktor hodnocení má zjišťovat, do jaké míry je význam pojmu pro žáka dobrý nebo špatný.

Pro určení *faktoru potence* byly použity následující dvojice adjektiv: *silný – slabý, velký – malý, těžký – lehký*. Faktor potence ukazuje, jak náročné jsou pro žáka aktivity spojené s tímto pojmem.

Pro zjištění *faktoru aktivity* byla použita tato protikladná adjektiva: *rychlý – pomalý, aktivní – pasivní, proměnlivý – stálý*. Faktor aktivity má ukazovat, jakou dynamiku má pro žáka určitý pojem.

Obrázek 1 ukazuje ve výzkumu použitý záznamový list se škálami sémantického diferenciálu pro pojem úspěch ve škole. Hvězdičkou jsou označeny ty škály, které jsou použity v reverzní podobě. Reverzní podoba škál má předejít stereotypnímu vyplňování škál.

Při zadávání sémantického diferenciálu bylo žákům vysvětleno, jaký je smysl výzkumu, jakým způsobem budou vyplňovat záznamové listy. Dále bylo uvedeno, že mají škály u jednotlivých pojmů vyplňovat podle toho, jaký pocit u nich jednotlivé pojmy vyvolávají. V předloženém dotazníku byl uveden příklad vyplnění pojmu *domácí úkol*.

³⁵⁴ CHRÁSKA, M. Jaké jsou postoje žáků a studentů ke škole a k edukační realitě? *Pedagogika*, roč. 48, 1998, č. 1, s. 54 – 66.

³⁵⁵ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007, s. 221 – 228.; KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování: pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia, 1972.; PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998, s. 144 – 150.

Obrázek 1 Záznamový list se škálami sémantického diferenciálu

ÚSPĚCH VE ŠKOLE

aktivní								pasivní
proměnlivý								stálý
smutný*								veselý
rychlý								pomalý
špatný*								dobrý
silný								slabý
lehký*								těžký
malý*								velký
příjemný								nepříjemný

Rozhodnutí sestavit sémantický diferenciál jako devítiškálový, předcházelo ověření dvanáctiškálového v pilotním šetření, ve kterém se ukázalo vyplňování dvanácti škál u jedenácti pojmů pro žáky druhého stupně základní školy jako příliš náročné. Ze stejného důvodu byl pro poslední šetření snížen i počet pojmů na sedm. Ve výzkumném šetření v roce 2012 byly pro sémantický diferenciál zvoleny tyto pojmy: *škola*, *hodnocení ve škole*, *úspěšnost ve škole*, *organizované volnočasové aktivity*, *hodnocení v organizovaných volnočasových aktivitách*, *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* a pojem „já“. Zařazení pojmu „já“ umožňuje porovnání výsledků pro jednotlivé pojmy týkajících se školy a volnočasových aktivit se sebepojetím jedince zjištěným pomocí sémantického diferenciálu.

1.4 Realizace výzkumu a výzkumný vzorek

Výzkum byl realizován průběžně v letech 2007 – 2012. V roce 2007 byla provedena pilotáž, která zahrnovala pozorování edukačních procesů probíhajících v organizovaných volnočasových aktivitách. Jednalo se o zájmové útvary pořádané základními školami v Českých Budějovicích, Domem dětí a mládeže v Českých Budějovicích a Salesiánským střediskem mládeže – domem dětí a mládeže České Budějovice. Součástí pilotáže byly i volné rozhovory s pubescenty a pilotní ověření dotazníku pro žáky. Výsledky pilotního ověření

dotazníku byly prezentovány na XV. konferenci České asociace pedagogického výzkumu v Českých Budějovicích v roce 2007 a následně publikovány v recenzovaném sborníku³⁵⁶ příspěvků z této konference.

V roce 2008 bylo provedeno výzkumné šetření na vzorku 369 žáků, z toho 164 žáků bylo z druhého stupně základních škol a 205 žáků z nižšího stupně osmiletých gymnázií v Jihočeském kraji. Základní školy se nacházely v krajském městě, gymnázia v městech s počtem obyvatel do 10 tisíc. Výběr výzkumného vzorku byl záměrný z důvodu neochoty některých oslovených škol účastnit se výzkumu. Výsledky výzkumu jsou z tohoto důvodu platné pouze pro tento výzkumný vzorek.

Původní strategií pro výběr výzkumného vzorku bylo provést v rámci Jihočeského kraje stratifikovaný výběr škol v závislosti na velikosti obcí. Cílem byla možnost porovnání úspěšnosti ve volnočasových aktivitách a ve škole u žáků druhého stupně základní školy a nižšího stupně víceletých gymnázií nacházejících se ve stejném městě a zjištění rozdílů u měst s různým počtem obyvatel.³⁵⁷

V roce 2012 v závěrečné fázi zpracování disertační práce byla provedena aktualizovaná výzkumná sonda k ověření možných nedostatků dotazníkového šetření z roku 2008. Výzkumná sonda byla provedena na záměrně vybrané základní škole v Jihočeském kraji v obci s počtem obyvatel do 10 000 tisíc.

K charakterizování výzkumného vzorku z roku 2008 použijeme proměnné: pohlaví, věk a navštěvovaný ročník, navštěvovaný typ školy. K charakteristice výzkumného vzorku z roku 2012 byla přidána proměnná vzdělání rodičů.

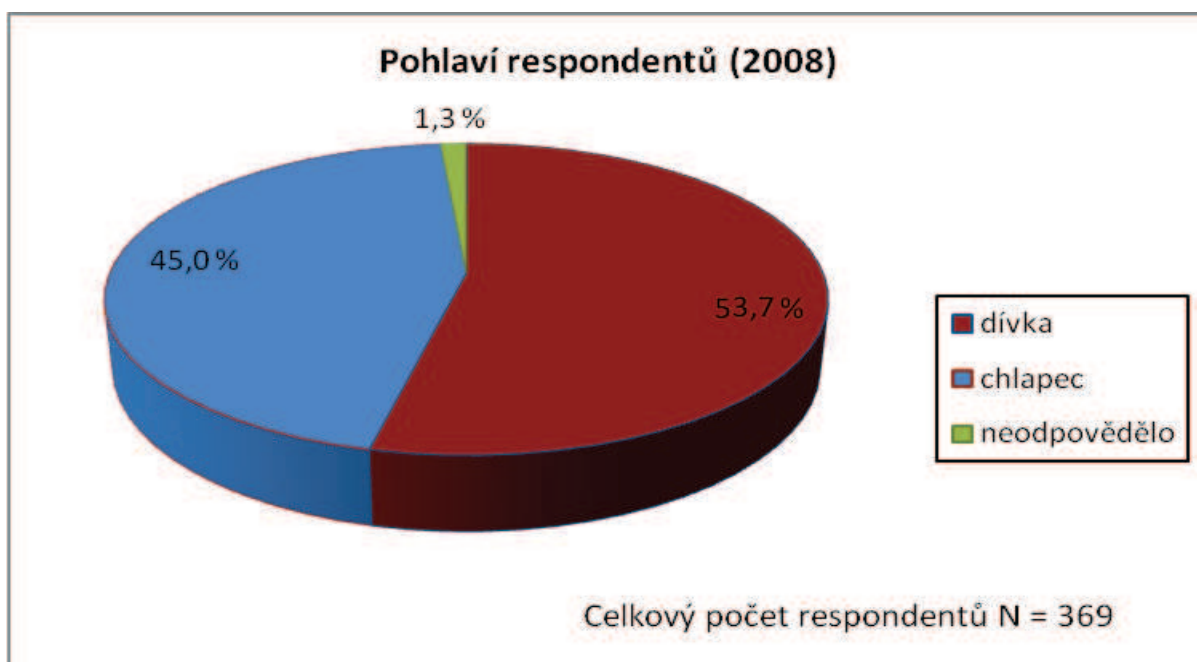
V grafu 1³⁵⁸ je uvedeno pohlaví respondentů výzkumného vzorku z roku 2008. Výzkumný vzorek zahrnoval 53,7 % dívek a 45,0 % chlapců. Pohlaví neuvedlo 5 respondentů z 369 respondentů (1,3 %).

³⁵⁶ ČEJKOVÁ, I. Hodnocení ve škole a ve volném čase z pohledu pubescentů. In Jandová, R. (ed.) *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu. Recenzovaný sborník*. České Budějovice: PedF JU, 2007, s. 195 – 199.

³⁵⁷ Předpokládané kategorie pro porovnání byly: 1. kategorie: 5 000 – 9 999; 2. kategorie: 10 000 – 19 999; 3. kategorie: 20 000 – 49 999; 4. kategorie: 50 000 – 99 999 obyvatel.

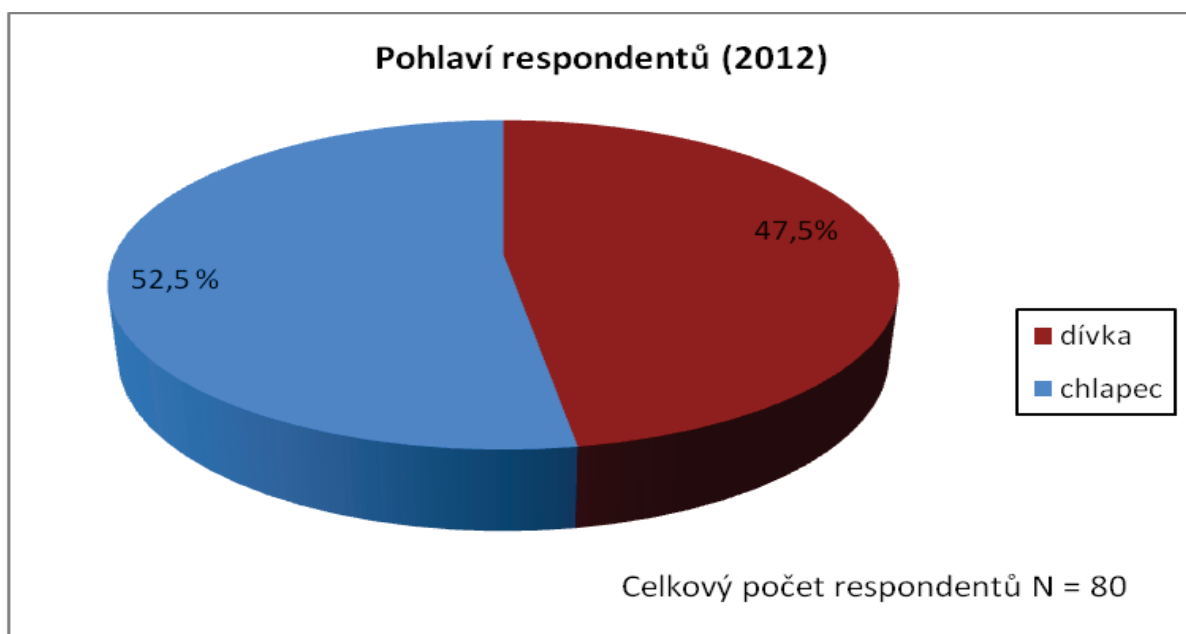
³⁵⁸ Tabulky ke grafu 1 – viz příloha IV, tabulky 1a, 1b.

Graf 1 Pohlaví respondentů (2008)



Graf 2 zobrazuje rozložení respondentů ve výzkumném šetření z roku 2012. Výzkumný vzorek tvoří 47,5 % dívek a 52,5 % chlapců.

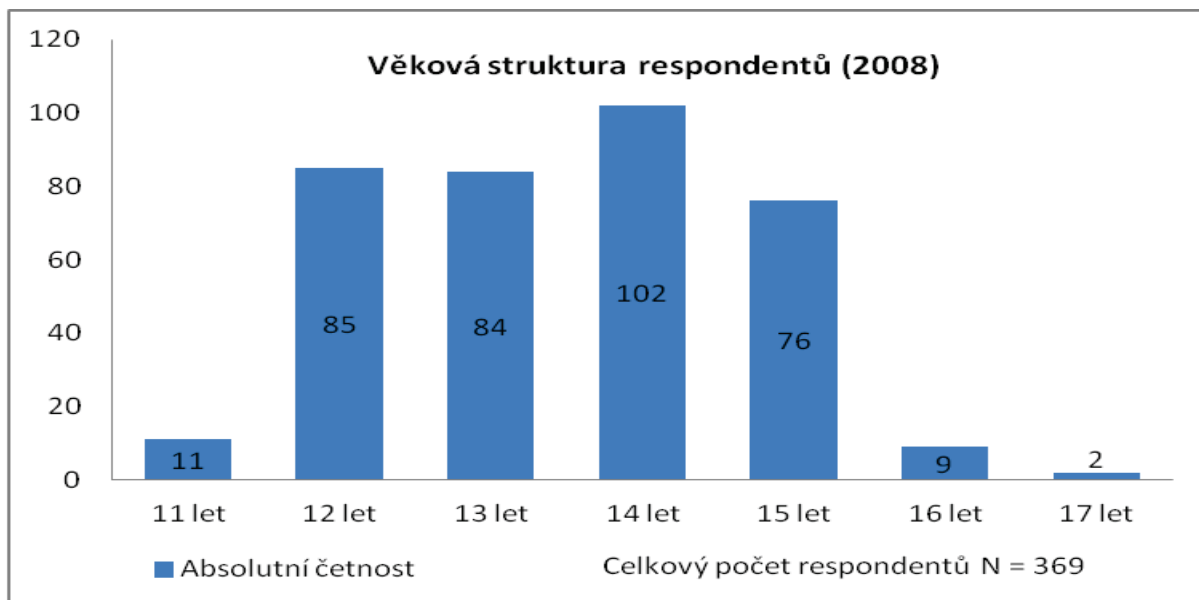
Graf 2 Pohlaví respondentů (2012)



V grafu 3 je zobrazena věková struktura vzorku z roku 2008. Ve výzkumném vzorku se vyskytuje 9 respondentů, kteří uvedli věk 16 let a 2 respondenti, kteří uvedli věk 17 let. Naše výzkumné šetření je zaměřeno na období pubescence, které je věkově lokalizováno mezi 11 –

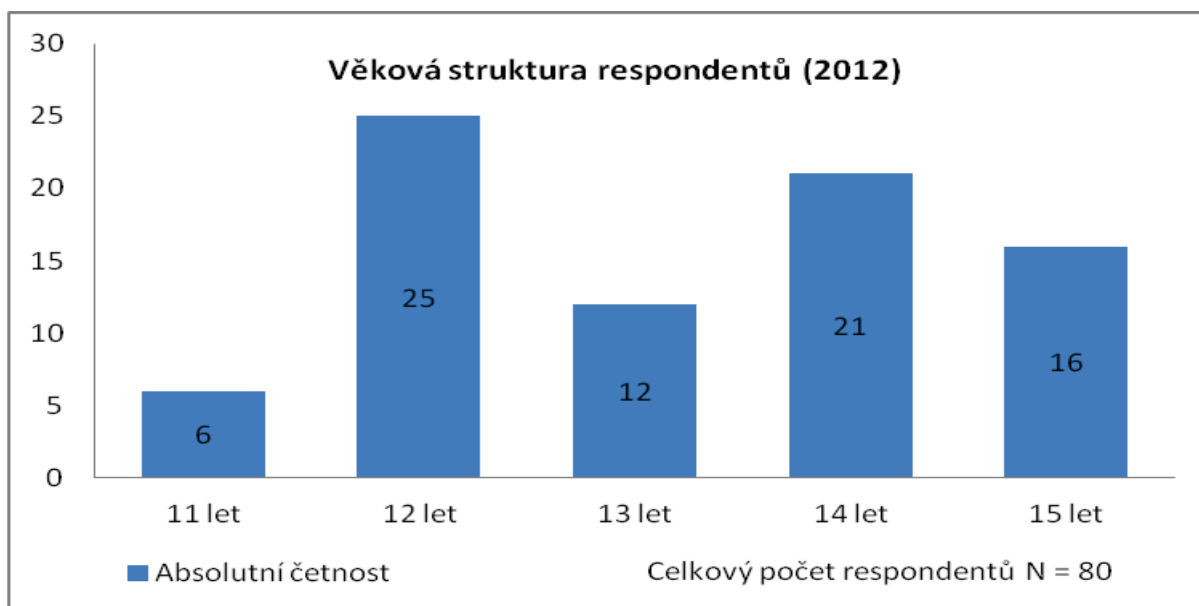
15 let. Jelikož je připouštěna jistá individuální variabilita daná zejména geneticky a dalším mezníkem je ukončení povinné školní docházky resp. základního vzdělávání, připouštíme jistou variabilitu i u našeho výzkumného vzorku a respondenty ve věku 16 a 17 let ponecháváme v našem výzkumném vzorku. Průměrný věk našeho vzorku je 13,5 roku.

Graf 3 Věková struktura respondentů (2008)



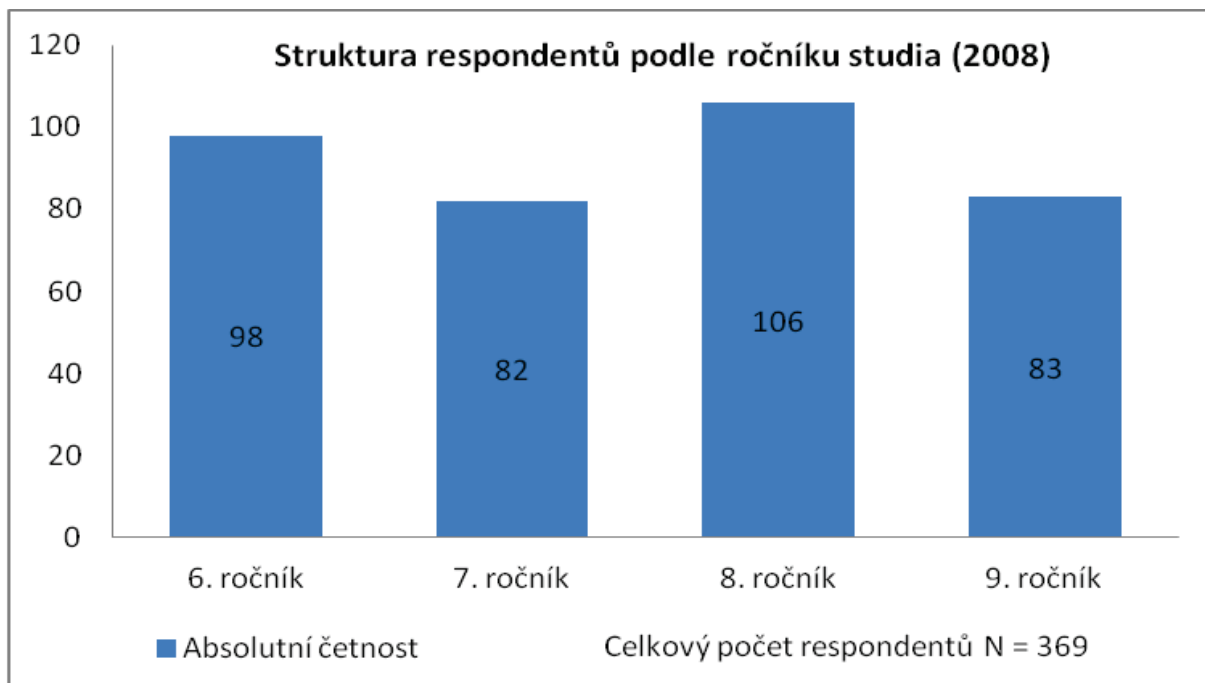
V grafu 4 je zobrazena věková struktura výzkumného vzorku z roku 2012. Věkové rozložení odpovídá věkovému vymezení období pubescence. Průměrný věk výzkumného vzorku je 13,2 roku.

Graf 4 Věková struktura respondentů (2012)



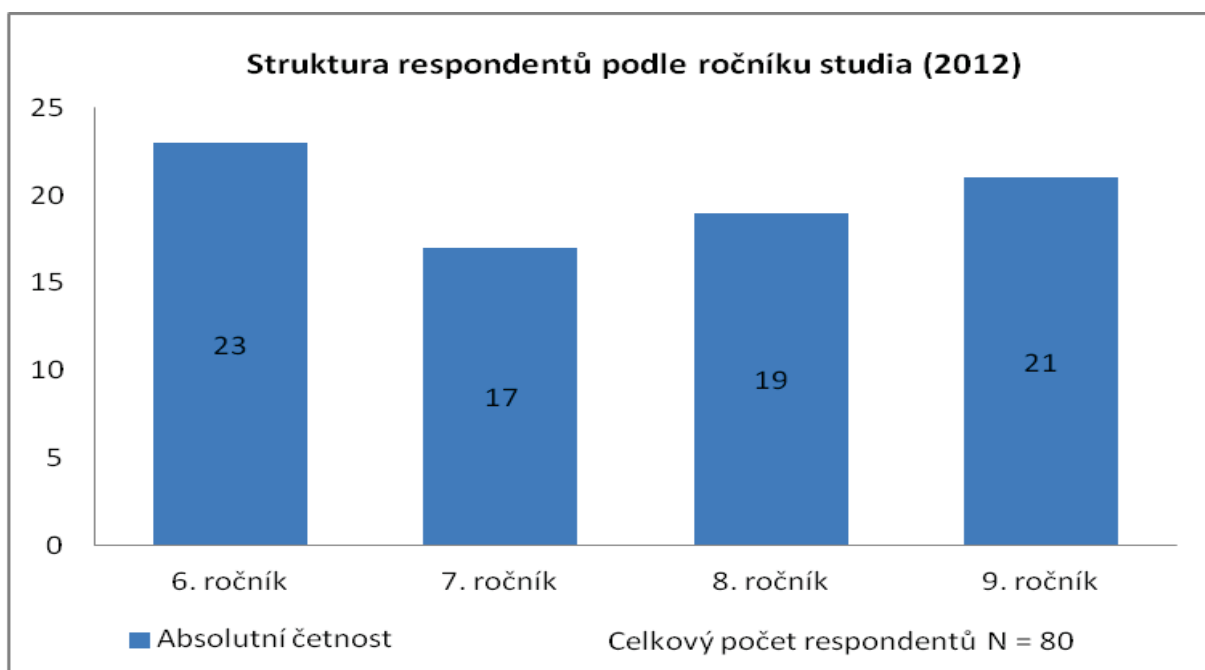
V grafu 5 je zobrazena struktura respondentů výzkumného šetření z roku 2008 podle navštěvovaných ročníků v absolutních četnostech.

Graf 5 Struktura respondentů podle ročníku studia (2008)



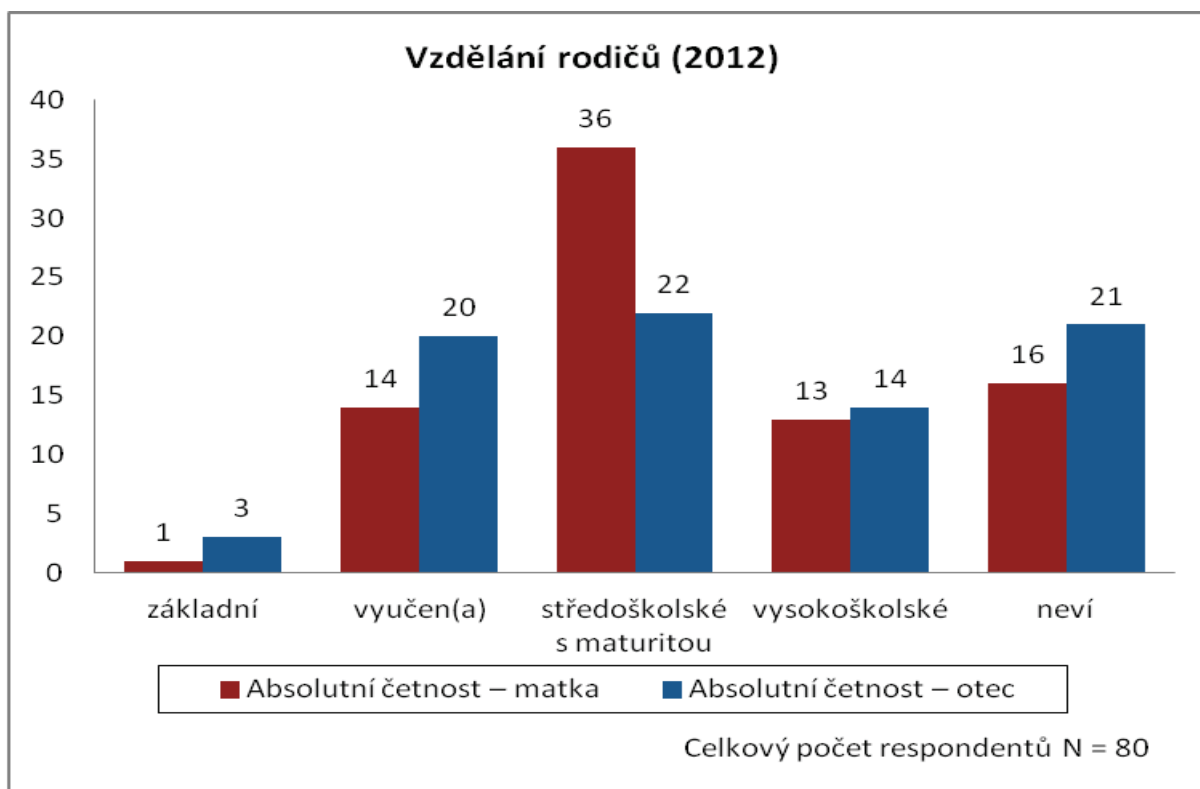
V grafu 6 je zobrazena struktura respondentů výzkumného šetření z roku 2012 podle navštěvovaných ročníků v absolutních četnostech.

Graf 6 Struktura respondentů podle ročníku studia (2012)



V roce 2012 byla navíc u respondentů zkoumána struktura vzdělání jejich rodičů. Výsledky jsou zobrazeny v grafu 7. U matek respondentů převládá vzdělání středoškolské s maturitou. U otců respondentů je nejvíce zastoupené rovněž středoškolské vzdělání s maturitou.

Graf 7 Struktura vzdělání rodičů respondentů (2012)



Výzkumný vzorek z roku 2008 zahrnuje 369 respondentů. Shrňeme-li základní charakteristiky výzkumného vzorku, můžeme říci, že se jedná o vzorek, ve kterém mírně převažují chlapci nad dívkami, průměrný věk respondentů je 13,5 roku, největší zastoupení mají žáci 8. ročníku základního vzdělávání. Respondenti byli žáky druhého stupně (6. – 9. ročníku) základní školy a nižšího stupně (prima – kvarta) osmiletých gymnázií.

Výzkumný vzorek z roku 2012 zahrnuje 80 žáků druhého stupně (6. – 9. ročníku) základní školy, má vyrovnané složení z hlediska pohlaví, průměrný věk respondentů je 13,2 roku. Zastoupení jednotlivých ročníků studia je rovněž vyrovnané. U vzdělání matky i otce je nejčetnější kategorie středoškolské vzdělání s maturitou.

1.5 Deskriptivní analýza výsledků dotazníku

V této kapitole provedeme popisnou analýzu výsledků výzkumného šetření z roku 2008 a 2012. Cílem popisné části výzkumu je analyzovat úspěšnost ve škole, úspěšnost ve volnočasových aktivitách a organizované volnočasové aktivity, které pubescenti navštěvují. Budeme se zabývat tím, jaké významy přisuzují pubescenti pojmu úspěch ve škole a ve volnočasových aktivitách, jak často ve škole a ve volnočasových aktivitách úspěch zažívají a zda se cítí být ve škole a ve volnočasových aktivitách úspěšní či nikoliv. Provedeme také analýzu počtu navštěvovaných kroužků, časové náročnosti jednotlivých zájmových činností a také trvalosti zájmu o organizované volnočasové aktivity. Průběžně zodpovíme jednotlivé výzkumné otázky z kapitoly 1.2.

1.5.1 Úspěšnost ve škole

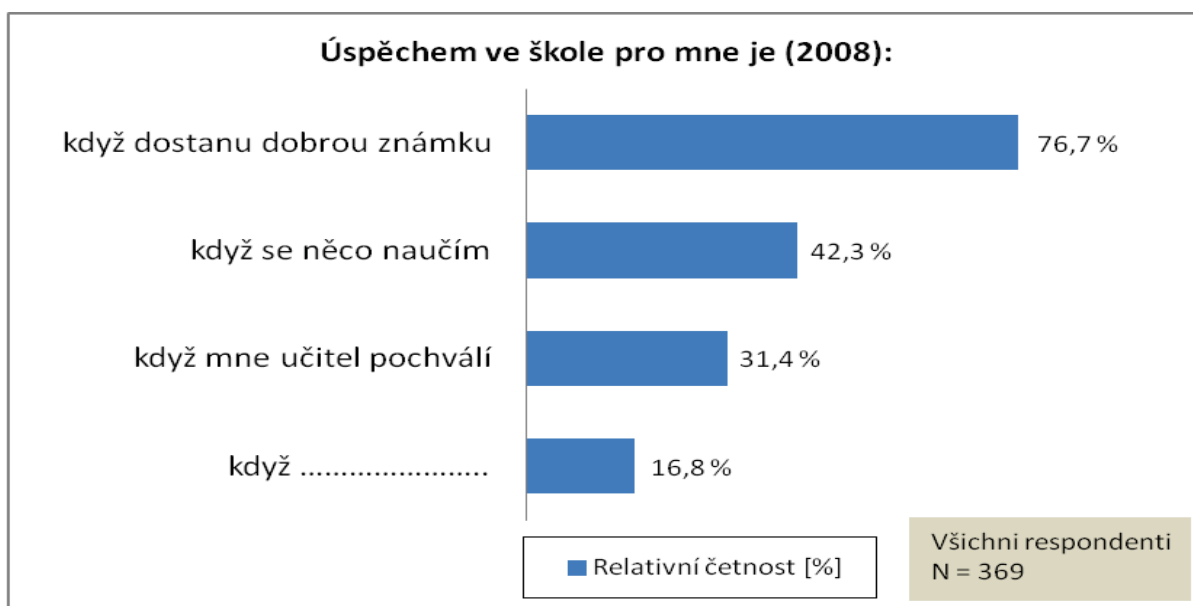
Při vyhodnocování výsledků výzkumných šetření se nejprve zaměříme na význam pojmu úspěšnost ve škole a zodpovězení výzkumné otázky: „Co považují pubescenti za úspěch ve škole?“ Ve výzkumném šetření z roku 2008 respondenti doplňovali následující dotazníkovou položku: „*Úspěchem ve škole pro mne je:*

- a. *když dostanu dobrou známku,*
- b. *když se něco naučím,*
- c. *když mě učitel pochválí,*
- d. *když“*

Tato položka v dotazníku byla sestavena na základě pilotního šetření z roku 2007 a na základě teoretických poznatků o dané problematice. Respondenti mohli zaškrtnout více variant odpovědí, případně doplnit vlastní variantu odpovědi.

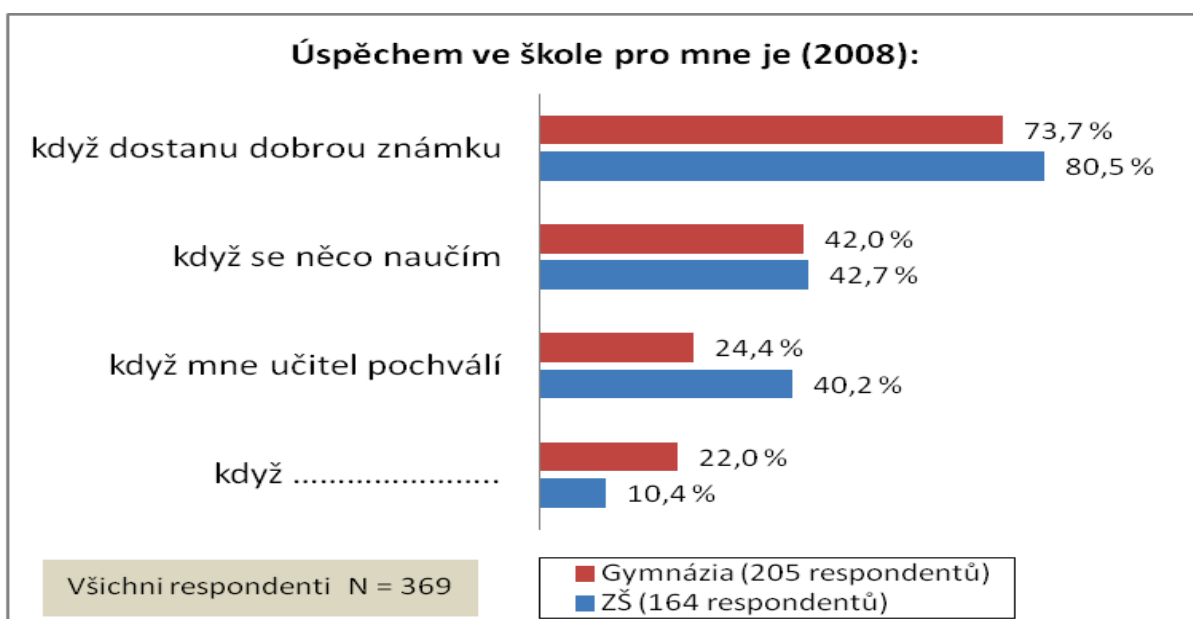
V grafu 8 jsou uvedeny relativní četnosti pro jednotlivé varianty odpovědí (a. – d.) pro respondenty ze základních škol a gymnázií dohromady, v grafu 8a pak odděleně. Z grafu 8 vyplývá, že pro nejvíce žáků (76,7 %) je úspěchem ve škole, když dostanou dobrou známku, dále 42,3 % považuje za úspěch, když se něco naučí, 31,4 % žáků uvedlo, že úspěchem pro ně je, když je učitel pochválí. Jiný význam má úspěch pro 16,8 % respondentů. Analýzou dalších významů pojmu úspěch uvedených u varianty odpovědi d., jejímž prostřednictvím mohli respondenti volně vyjádřit svůj názor, se budeme věnovat v další části textu (po analýze výsledků z grafu 8a).

Graf 8 Úspěch ve škole (2008)



V grafu 8a jsou zpracovány výsledky výzkumného šetření z roku 2008 odděleně pro žáky základních škol a žáky víceletých gymnázií. Relativní četnosti jsou vypočítány zvlášť pro vzorek žáků základních škol a zvlášť pro žáky gymnázií. Z grafu 8a je patrné, že četnosti odpovědí se u prvních dvou variant od sebe výrazně neliší. Za úspěch považuje dobrou známku 80,5 % žáků základních škol a 73,7 % žáků gymnázií. Pro 42,0 % žáků základních škol a 42,7 % žáků gymnázií je úspěchem, když se něco naučí. Rozdíly jsou viditelné u varianty, u které žáci za úspěch považují pochvalu učitele. Pochvalu učitele považuje za úspěch 40,2 % žáků základních škol, avšak pouze 24,4 % žáků gymnázií.

Graf 8a Úspěch ve škole – porovnání odpovědí žáků ZŠ a žáků gymnázií (2008)



Možnosti napsat vlastní pojetí úspěchu ve škole využil větší počet žáků víceletých gymnázií (22,0 %) než žáků základních škol (10,4 %). V tabulce 8c v příloze IV jsou uvedeny kategorizované volné výpovědi žáků. Do dalších vyjádření úspěchu se dostaly *známky* (u 13 respondentů), i když známka jako úspěch byla uvedena v nabídce uzavřených variant odpovědí. Žáci zdůvodňovali, proč je pro ně úspěchem, když dostanou dobrou známku, dále uváděli příklady toho, které známky jsou pro ně dobré.

Další vyjádření úspěchu se vztahovala ke *spolužákům*. Žáci považovali za úspěch, když mají ve třídě dobré kamarády, když s nimi dobře vycházejí, když spolužáci ocení jejich úspěch. Vyskytovala se však i negativně zaměřená vyjádření, např.: „... *když mě ostatní nepomlouvají a nesmějí se mi.*“

Ve čtyřech výpovědích byl popsán úspěch jako *radost z učení* („*když mě škola baví*“) a v jedenácti odpovědích byl úspěch chápán jako *výsledek učení* („*když se naučím něco, co mě hodně zajímá*“; „*když si pamatuji něco z toho, co se naučím*“).

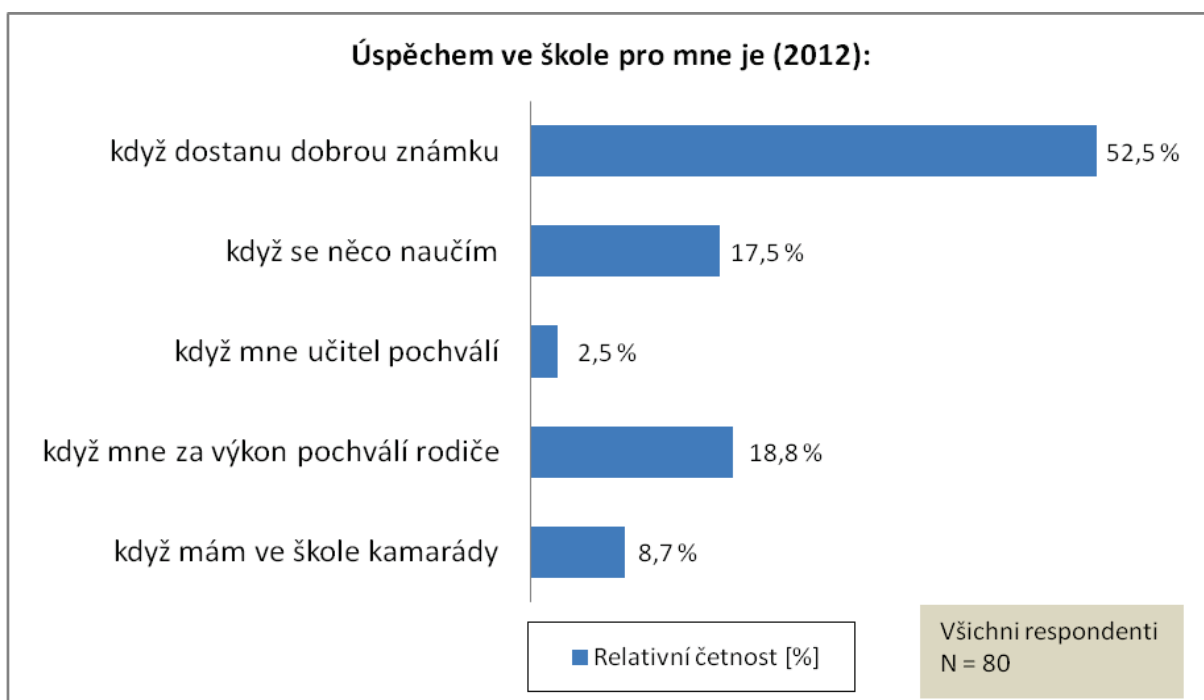
Tři výpovědi vztahovaly úspěch k *učiteli* a jedna výpověď k pochvale od *rodičů*. V pěti výpovědích bylo za úspěch považováno *splnění určité školní povinnosti* („*když dávám pozor*“; „*když si stihnu udělat všechny domácí úkoly*“) a ve čtyřech případech bylo za úspěch považováno *vyhnutí se vyučování*. Ve třech výpovědích respondenti považovali za úspěch, když *přežijí školu ve zdraví*.

V grafu 9 jsou zobrazeny výsledky výzkumného šetření z roku 2012. V dotazníku byla otázka týkající se úspěchu ve škole inovována a respondenti byli požádáni o zodpovězení položky v následující podobě: „*Úspěchem ve škole pro mne je především:*

- a. *když dostanu dobrou známku,*
- b. *když se něco naučím,*
- c. *když mne učitel pochválí,*
- d. *když mne za výkon pochválí rodiče,*
- e. *když mám ve škole kamarády (kamarádky).*“

Respondenti mohli upřednostnit pouze jednu variantu odpovědi. V takto zadané položce za úspěch považovalo dobrou známku 52,5 % respondentů, pro 17,5 % žáků bylo úspěchem, když se něco naučí. Pochvala od rodičů byla vybrána za úspěch 18,8 % žáků, pochvalu od učitele si za úspěch vybrali pouze dva žáci a sedm žáků upřednostnilo úspěch vyjádřený tím, že mají ve škole kamarády. Při vyplňování dotazníků se žáci dotazovali, zda by mohli u této otázky zvolit více variant odpovědí. Ukázalo se, že upřednostnit pouze jednu variantu bylo pro ně obtížné.

Graf 9 Úspěch ve škole (2012)



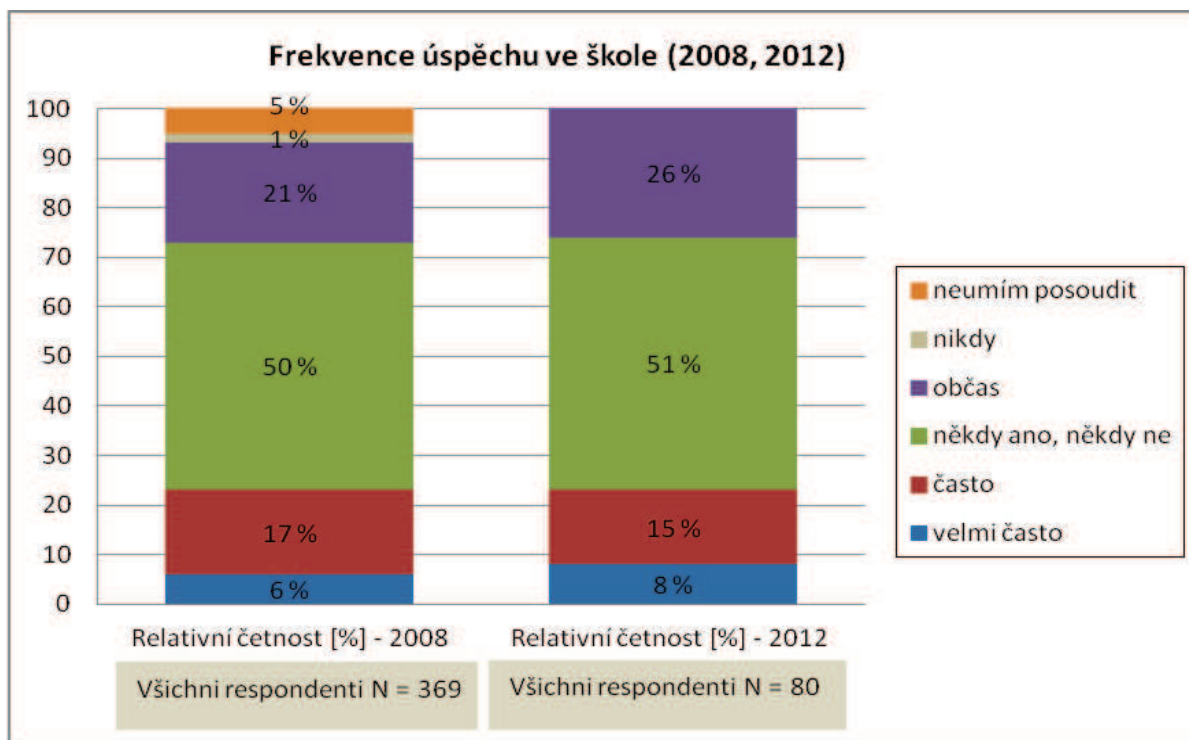
Z předchozí analýzy výpovědí respondentů z roku 2008 i z roku 2012 vyplývá, že známka je pro žáky jednou z hlavních součástí jejich pojetí úspěchu ve škole. V systému našeho školství, ve kterém má klasifikace svou dlouholetou tradici, a rodiče žáků i ostatní veřejnost jsou na tuto formu hodnocení zvyklí, nejsou tyto výsledky překvapivé. V průběhu školního vzdělávání si žáci na hodnocení formou klasifikace zvyknou, stává se pro ně jedním z motivů učení, jejich aspiračních tendencí a v závěru i symbolem úspěchu a úspěšnosti.

Zároveň z předchozí analýzy vyplývá, že respondenti chápou pojem úspěch ve škole v různých konotacích, které mohou být u jedinců odlišné, a mohou se vyskytovat v různých kombinacích. Respondenti z našich výzkumných vzorků nejčastěji označují za úspěch ve škole dobrou známku nebo získání vědomostí. Do chápání úspěchu se mohou promítat jejich zkušenosti s úspěchem a neúspěchem získané zejména v průběhu školního vzdělávání.

Za účelem zodpovězení výzkumné otázky: „Jak často zažívají pubescenti ve škole úspěch?“ byla do dotazníku v roce 2008 i 2012 pro respondenty zařazena otázka: „*Jak často zažíváš ve škole úspěch?*“ Varianty odpovědí tvořily škálu v této podobě: *velmi často – často – někdy ano, někdy ne – občas – nikdy*. Výsledky obou šetření jsou podobné (viz graf 10). Největší podíl respondentů (50 % v roce 2008, 51 % v roce 2012) si vybral „střední“ variantu *někdy ano, někdy ne*. Varianty odpovědi *velmi často* a *často* si vybralo u obou výzkumných šetření 23 % respondentů. Ve výzkumném šetření z roku 2008 si 21 % vybralo variantu

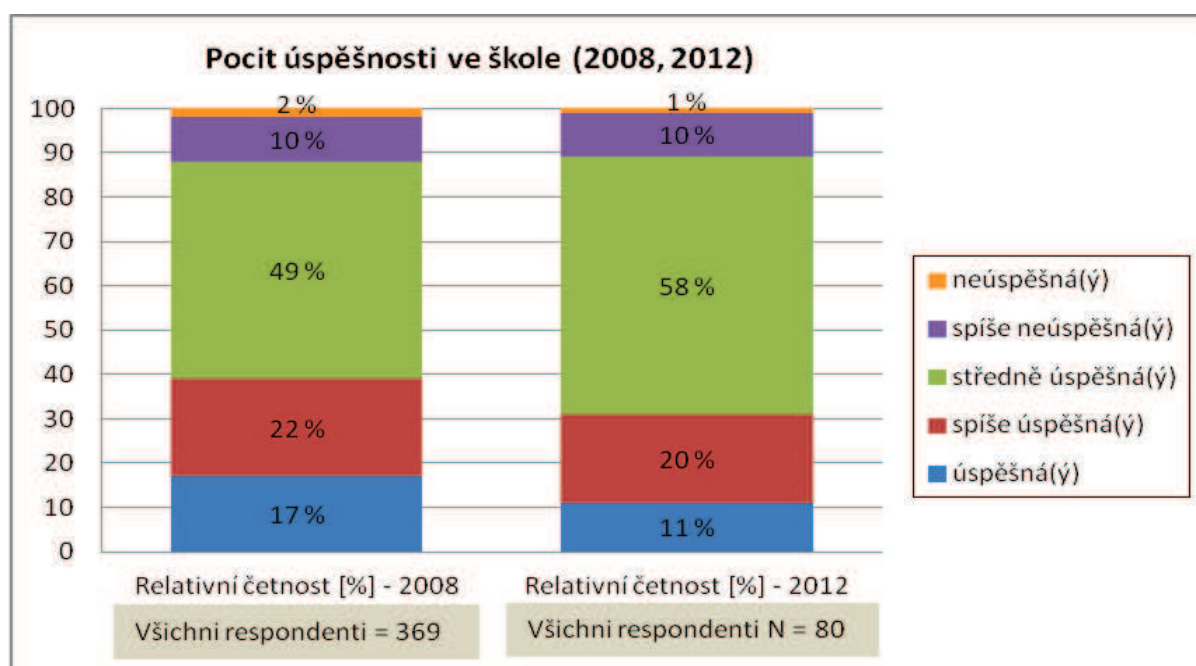
občas, dva respondenti si vybrali variantu *nikdy* a sedmnáct respondentů uvedlo, že neumí posoudit, jak často zažívají ve škole úspěch. Ve výzkumném šetření z roku 2012 si 26 % respondentů zvolilo variantu *občas*, variantu *nikdy* si nevybral nikdo. Stejně tak žádný respondent neuvedl, že neumí posoudit, jak často zažívá ve škole úspěch. Ve výpovědích je pozorovatelná tendence k volbě „střední“ varianty.

Graf 10 Frekvence úspěchu ve škole (2008, 2012)



Pro zodpovězení výzkumné otázky: „Jak pubescenti pocítují svoji úspěšnost ve škole?“ byla do dotazníku zařazena položka, ve které měli respondenti na škále *úspěšný – spíše úspěšný – středně úspěšný – spíše neúspěšný – neúspěšný* označit, do jaké míry se cítí být úspěšní či neúspěšní bez ohledu na to, co jim říkají druzí lidé. Tato otázka je zaměřena na vyjádření pocitu úspěšnosti pubescentem. Výsledky jsou zobrazené v grafu 11. Z grafu je patrné, že hodnocení *spíše neúspěšný* se vyskytuje v obou výzkumných šetřeních u 10 % respondentů ze zkoumaného vzorku. Jako *neúspěšný* se hodnotilo pouze šest respondentů ze zkoumaného vzorku z roku 2008 a jeden respondent ze vzorku z roku 2012 (viz příloha IV, tabulka 10).

Graf 11 Pocit úspěšnosti ve škole (2008, 2012)



Největší podíl respondentů se hodnotil jako *středně úspěšný* (49 % respondentů z roku 2008, 58 % respondentů z roku 2012). V roce 2008 zvolilo 22 % respondentů variantu *spíše úspěšný*, v roce 2012 se pro tuto variantu rozhodlo 20 % respondentů ze zkoumaného vzorku. Variantu *úspěšný* pro vyjádření pocitu úspěšnosti v roce 2008 zvolilo 17 % respondentů a v roce 2012 si ji vybralo 11 % respondentů.

Z důvodu rozdílů u variant *úspěšný* a *středně úspěšný* mezi výsledky v roce 2008 a 2012 byla vytvořena tabulka 11a (příloha IV), ve které najdeme rozpracované porovnání struktury odpovědí žáků víceletých gymnázií a základních škol. Z tabulky 11a v příloze IV je patrné, že rozdíly v hodnocení pocitu úspěšnosti jsou mezi odpověďmi žáků gymnázií a žáků ZŠ minimální. Předpoklad, že by rozdíly mohly být důsledkem toho, že v roce 2012 byl výzkum realizován pouze u žáků základních škol, se na základě této analýzy nepotvrdil. Rozdílnost výpovědí může být zapříčiněna způsobem výběru vzorku a jeho velikostí.

Pro srovnání využijeme také výsledky výzkumů Pražské skupiny školní etnografie, v jejichž rámci byla v roce 1991 žákům sedmých tříd a v roce 2002 žákům osmých tříd vybraných pražských základních škol položena otázka: „Když vezmeš v úvahu vaši třídu, co bys řekl(a) sám(a) o sobě, o svém prospěchu? Pokus se vybrat z následujících odpovědí tu, která nejlépe vyjadřuje to, co si o sobě myslíš:

1. patřím k nejlepším,
2. patřím k průměru, ale v některých předmětech patřím k lepším,
3. jsem ve všem průměrný a v ničem nevynikám,

4. *mám podprůměrný prospěch, i když v některých předmětech jsem na tom o něco lépe,*

5. *jsem ve všem podprůměrný.*“³⁵⁹

Vyhodnocení výsledků je zobrazeno v tabulce 1 (jednotlivé varianty odpovědí 1. – 5. jsou v tabulce označeny jako znaky 1 – 5). Z výsledků je zřejmé, že nejvíce žáků si zvolilo varianty (druhou a třetí – v tabulce 1 jsou výsledky označeny zeleně), jejichž prostřednictvím se označili za průměrné. Ve výzkumu z roku 1991 se jednalo o 80,2 % respondentů, v roce 2002 o 74,6 % respondentů ze zkoumaného vzorku. Z hlediska pořadí odpovědí můžeme tento výsledek srovnat s výsledky našich výzkumů z roků 2008 i 2012. Konkrétně porovnáme výsledky sebehodnocení výkonové pozice žáka ve třídě z výzkumů Pražské skupiny školní etnografie s výsledným podílem zvolených variant úspěšný až neúspěšný při sebehodnocení úspěšnosti z našich výzkumů. V našem výzkumu zvolilo variantu *spíše úspěšný* či *středně úspěšný* dohromady 77 % respondentů v roce 2008 a 78 % respondentů v roce 2012 (viz graf 11).

Tabulka 1 Sebehodnocení prospěchu (zdroj: Pražská skupina školní etnografie)³⁶⁰

Rok realizace výzkumu	1991		2002	
Sebehodnocení prospěchu:	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
znak 1	24	15,0	16	12,3
znak 2	77	48,1	72	55,4
znak 3	37	23,1	25	19,2
znak 4	20	12,5	13	10,0
znak 5	2	1,3	4	3,1
Celkem	160	100	130	100

Podobné jsou i procentuální podíly varianty „*patřím k nejlepším*“ z výzkumů Pražské skupiny školní etnografie a varianty *úspěšný* z našich výzkumů. Variantu „*patřím k nejlepším*“ si v roce 1991 vybralo 15,0 % respondentů, v roce 2002 si ji zvolilo 12,3 % respondentů. Variantu „*úspěšný*“ si v roce 2008 zvolilo 17 % respondentů, v roce 2012 pak 11 % respondentů.

³⁵⁹ PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: PedF UK, 2004, s. 111.

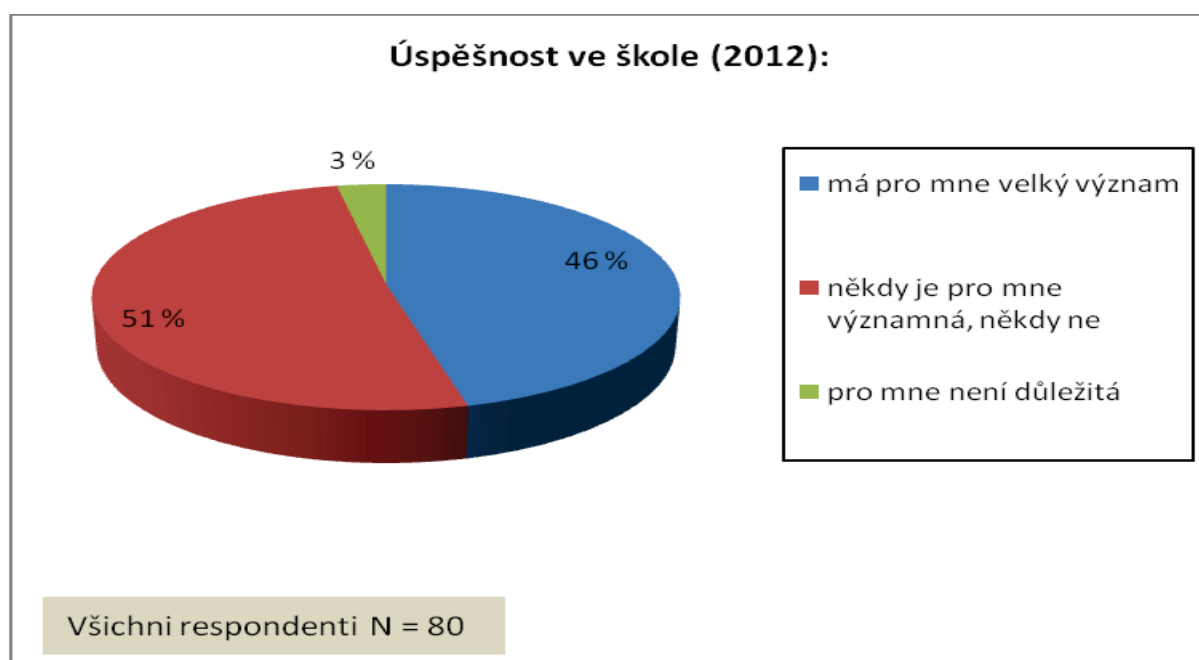
³⁶⁰ Upraveno podle tabulky 49 In PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: PedF UK, 2004, s. 111.

Porovnáme-li variantu „*mám podprůměrný prospěch, i když v některých předmětech jsem na tom lépe*“ s variantou „*spíše neúspěšný*“ (ve stejných výzkumech jako v předchozím odstavci), zjistíme, že výsledky jednotlivých výzkumů jsou si velmi podobné. Variantu „*mám podprůměrný prospěch, i když v některých předmětech jsem na tom lépe*“ si v roce 1991 vybralo 12,5 % respondentů, v roce 2002 si ji zvolilo 10 % respondentů. Variantu „*spíše neúspěšný*“ si v roce 2008 zvolilo 10% respondentů, v roce 2012 pak 10 % respondentů.

U variant, které řadí jedince mezi neúspěšné, se objevily v obou výzkumech obdobné výsledky. Variantu „*jsem ve všem podprůměrný*“ si v roce 1991 vybrali dva ze 160 respondentů, v roce 2002 si ji zvolili čtyři ze 130 respondentů. Variantu „*neúspěšný*“ si v roce 2008 zvolilo šest z 369 respondentů, v roce 2012 pak jeden z 80 respondentů.

Zajímavé výsledky pro zodpovězení výzkumné otázky: „Jaký význam má pro pubescenty úspěšnost ve škole?“ přináší graf 12, ve kterém jsou zobrazeny odpovědi respondentů v relativních četnostech a ukazují významnost úspěšnosti ve škole pro žáky. Položka zaměřená na význam úspěšnosti pro žáky byla zařazena pouze ve výzkumném šetření v roce 2012. Úspěšnost ve škole má velký význam pro 46 % žáků navštěvujících volnočasové aktivity. Zároveň 52 % žáků uvedlo, že úspěšnost je pro ně někdy významná, někdy ne. Pouze dva z 80 respondentů odpověděli, že úspěch ve škole pro ně není důležitý.

Graf 12 Význam úspěšnosti ve škole (2012)



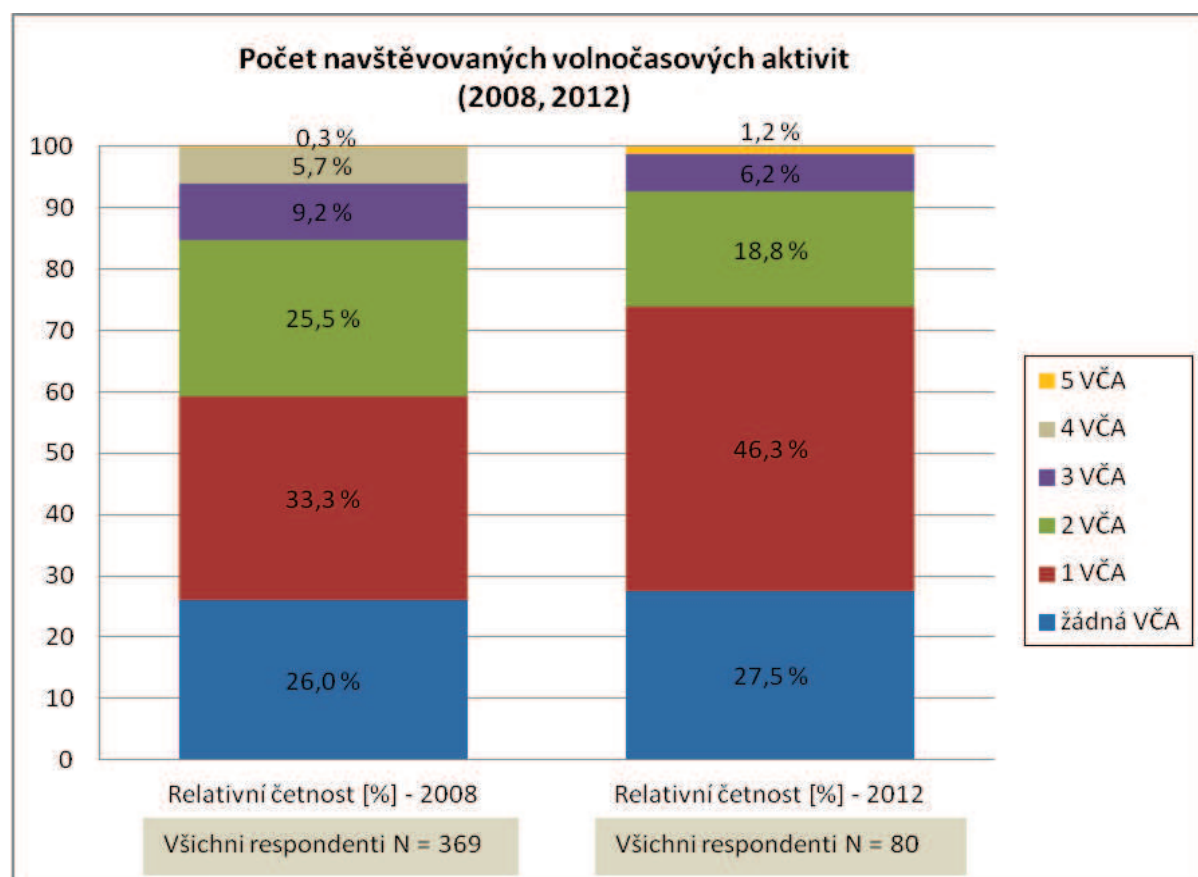
Vyhodnocení otázek týkajících se úspěšnosti ve škole nám poskytne základ pro jejich porovnání s úspěšností ve volnočasových aktivitách. Než se budeme zabývat vyhodnocením a interpretací úspěšnosti ve volnočasových aktivitách, zaměříme se nejprve na analýzu navštěvovaných organizovaných volnočasových aktivit.

1.5.2 Volnočasové aktivity pubescentů

V této kapitole se zaměříme na popis organizovaných volnočasových aktivit, které žáci navštěvují. U výzkumných vzorků budeme analyzovat počet a druh navštěvovaných volnočasových aktivit, kolikátý rok volnočasové aktivity pubescenti navštěvují (pouze u vzorku z roku 2008) a kolik v nich tráví týdně času.

Odpověď na výzkumnou otázku: „Kolik organizovaných volnočasových aktivit pubescenti navštěvují?“ najdeme v grafu 13, ve kterém je zobrazen počet navštěvovaných volnočasových aktivit.

Graf 13 Počet navštěvovaných organizovaných volnočasových aktivit (2008, 2012)

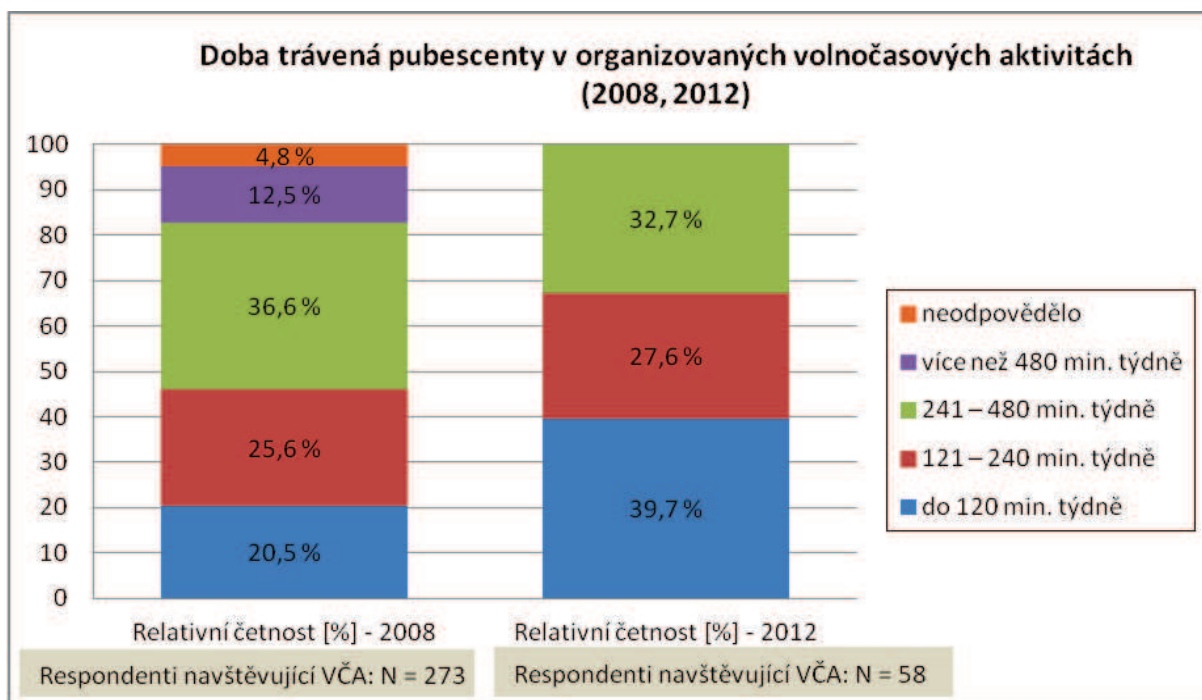


Z grafu 13 vyplývá, že žádnou volnočasovou aktivitu nenavštěvuje 26,0 % respondentů z roku 2008 a 27,5 % respondentů z roku 2012. Jednu volnočasovou aktivitu navštěvuje 33,3 % respondentů z roku 2008 a 46,3 % respondentů z roku 2012. Dvě volnočasové aktivity navštěvuje 25,5 % respondentů z roku 2008 a 18,8 % respondentů z roku 2012. Více než dvě volnočasové aktivity (3 – 5) navštěvuje 15,2 % respondentů³⁶¹ z roku 2008 a 7,2 % respondentů³⁶² z roku 2012.

Vzhledem k tomu, že přetíženost volnočasovými aktivitami může mít vliv na úspěšnost resp. neúspěšnost ve škole i ve volnočasových aktivitách, zajímá nás odpověď na výzkumnou otázku: „Kolik času týdně věnují pubescenti organizovaným volnočasovým aktivitám?“

V grafu 14 uvádíme relativní četnosti u kategorií vytvořených na základě celkové doby trávené pubescenty v organizovaných volnočasových aktivitách.³⁶³ Maximálně 2 hodiny³⁶⁴ tráví volnočasovými aktivitami 20,5 % pubescentů z výzkumného vzorku z roku 2008 a 36,7 % pubescentů z výzkumného vzorku z roku 2012.

Graf 14 Doba trávená pubescenty v organizovaných volnočasových aktivitách (2008, 2012)



³⁶¹ V grafu jsou zobrazeny relativní četnosti zvlášť pro 3, 4 a 5 navštěvovaných volnočasových aktivit.

³⁶² V grafu jsou zobrazeny relativní četnosti zvlášť pro 3, 4 a 5 navštěvovaných volnočasových aktivit.

³⁶³ Celková doba trávená ve volnočasových aktivitách byla pro jednotlivé respondenty vypočítána na základě součtu údajů zjišťovaných otázkou: „Kolikrát týdně a od kolika do kolika hodin kroužek navštěvuješ?“ Žáci nenavštěvující žádnou volnočasovou aktivitu nejsou do žádné kategorie zařazeni.

³⁶⁴ V grafu 14 jsou údaje uvedeny v minutách, tzn. 120 min.

Ve výsledcích se projevila rozdílná struktura volnočasových aktivit výzkumných šetření z roku 2008 a z roku 2012. Ve výzkumném vzorku z roku 2012 se nevyskytují žádní respondenti, kteří by ve volnočasových aktivitách trávili více než 8 hodin, ani respondenti, kteří neodpověděli na zadanou otázku. V důsledku toho je u výzkumných šetření odlišná struktura relativních četností.

Největší počet respondentů z obou výzkumů tráví ve volnočasových aktivitách více než 4 hodiny a méně než 8 hodin týdně,³⁶⁵ přičemž horní časový limit této kategorie je na hranici přetíženosti organizovanými volnočasovými aktivitami. Za žáky přetížené volnočasovými aktivitami můžeme považovat 12,5 % žáků z výzkumného šetření z roku 2008 (v roce 2012 se do této kategorie žádný respondent nezařadil).

Za optimální dobu strávenou v organizovaných volnočasových aktivitách se dá považovat doba z kategorie více než 2 hodiny týdně a méně než 4 hodiny týdně.³⁶⁶ Do této kategorie bylo zařazeno 25,6 % respondentů z roku 2008 a 27,6 % respondentů z roku 2012.

Pro téma úspěšnosti je významný také druh volnočasových aktivit, neboť některé typy zájmových činností jsou více zaměřené na výkon než ostatní.³⁶⁷ Jedná se zejména o sportovní aktivity a zájmové činnosti esteticko-výchovné realizované na základních uměleckých školách. V následujícím textu zodpovíme výzkumnou otázku: „Jaké druhy volnočasových aktivit pubescenti navštěvují?“

Z důvodu variability druhu volnočasových aktivit u jednotlivých respondentů byly relativní četnosti kategorií vytvořených pro jednotlivé druhy zájmových činností vypočítány pro celkový počet organizovaných volnočasových aktivit navštěvovaných respondenty (viz také tabulka 15 v příloze IV).

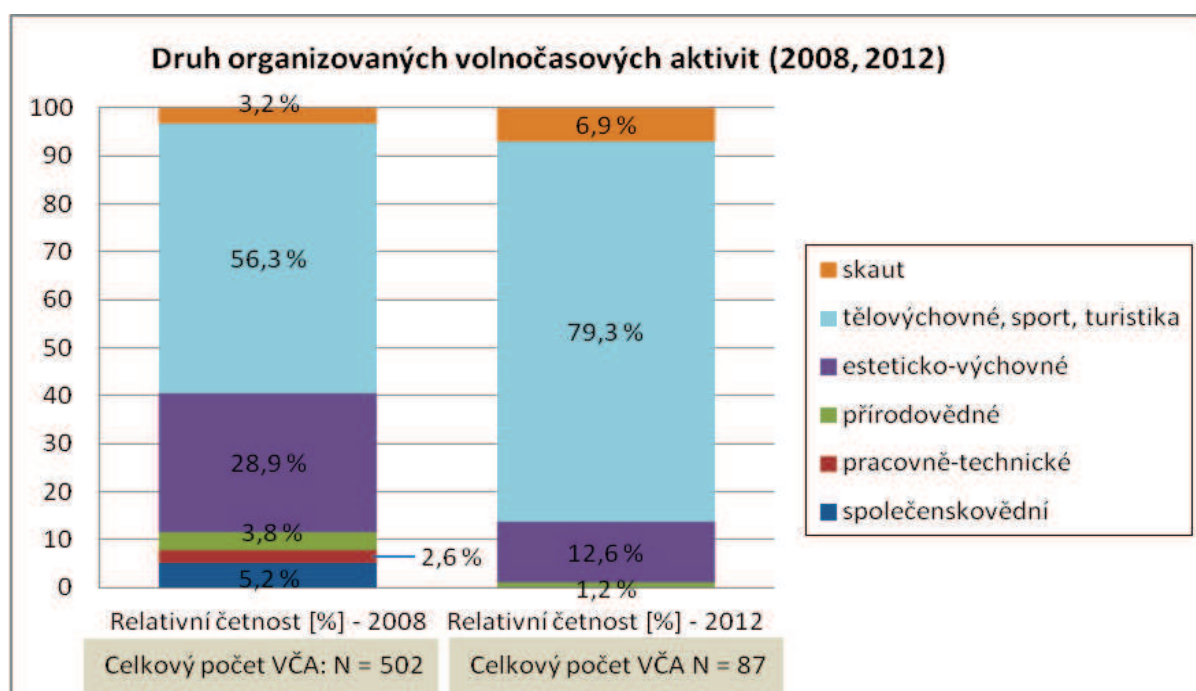
Z grafu 15 vyplývá, že největší zájem je o sportovní volnočasové aktivity. Respondenti navštěvují také esteticko-výchovné zájmové činnosti, mezi které patří zejména hra na hudební nástroj, zpěv a výtvarné činnosti. U výzkumného vzorku v roce 2012 se vůbec neobjevily pracovní-technické a společenskovední zájmové činnosti. U výzkumného vzorku z roku 2008 je navštěvoval malý podíl respondentů: 5,2 % respondentů navštěvovalo činnosti společenskovední, 3,8 % činnosti pracovní-technické a 2,6 % respondentů se účastnilo přírodovědné zájmové činnosti.

³⁶⁵ V grafu 14 uvedeno 241 – 480 minut týdně.

³⁶⁶ V grafu 14 uvedeno 121 – 240 minut týdně.

³⁶⁷ Viz kap. 4.4 Koncepce pedagogického působení ve volném čase (teoretická část práce).

Graf 15 Druh navštěvovaných organizovaný volnočasových aktivit (2008, 2012)



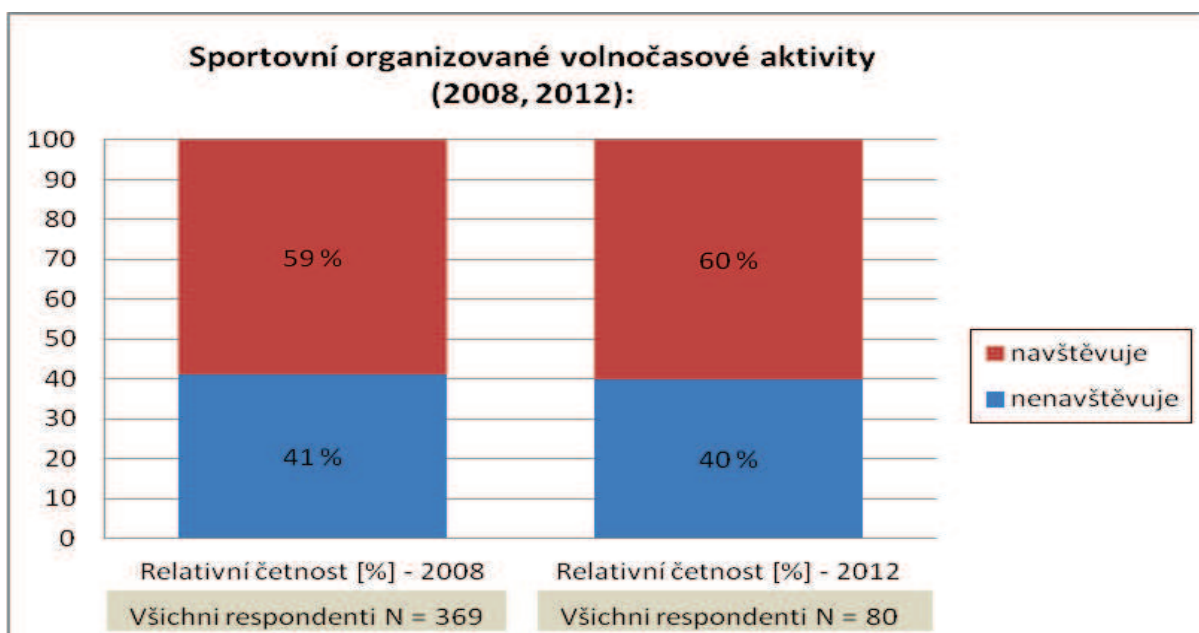
Z důvodu možného srovnání s výsledky výzkumu realizovaného týmem Národního institutu dětí a mládeže jsme zvlášť vyhodnotili počet respondentů navštěvující organizované sportovní volnočasové aktivity. Výsledky jsou zobrazeny v grafu 15a. Sportovní organizované volnočasové aktivity v roce 2008 navštěvovalo 59 % ze všech respondentů výzkumného vzorku, v roce 2012 navštěvovalo 60 % ze všech respondentů výzkumného vzorku. Stejný podíl (59 %) respondentů navštěvujících alespoň jednou týdně sportovní kroužek najdeme ve výzkumu NIDM.³⁶⁸

Výsledky výzkumu Pražské skupiny školní etnografie realizovaného na pražských základních školách jsou odlišné. V roce 1991 provozovalo sportovní aktivitu v oddíle 48,8 % respondentů a v roce 2002 pouze 23,8 % respondentů. Rozdílné výsledky mohou být podpořené tím, že v zadání položky zjišťující, zda respondenti dělají sport institucionálně či nikoliv, byly za institucionální považovány pouze sportovní aktivity realizované v nějakém oddíle.³⁶⁹ V našem výzkumu jsou mezi organizované volnočasové aktivity započítávány i sportovní kroužky, ve kterých není sport provozován závodně jako v oddílech.

³⁶⁸ Srov. NIDM. *Hodnotové orientace dětí ve věku 6 – 15 let* [online]. Praha: NIDM, 2011, s. 72, [cit. 14. 2. 2012]. Dostupné na www.vyzkum-mladez.cz/registr_detail.php?kod=&lang=CZ&id=236.

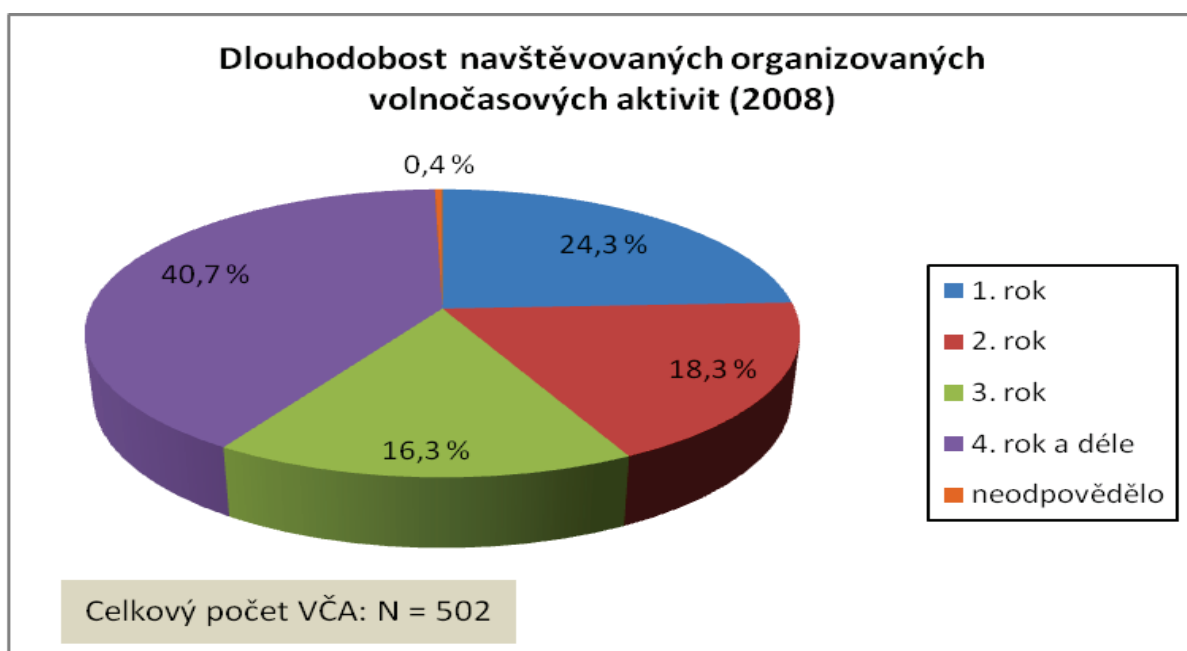
³⁶⁹ Srov. PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: PedF UK, 2004, s. 101.

Graf 15a Sportovní organizované volnočasové aktivity (2008, 2012)



V rámci výzkumného šetření z roku 2008 byla zjišťována odpověď na výzkumnou otázku: „Jaká je trvalost zájmu o navštěvované volnočasové aktivity?“ V grafu 16 jsou zobrazeny výsledky odpovědí na otázku: „Kolikátý rok kroužek navštěvuješ?“ Z výsledků vyplývá, že 40,7 % všech kroužků, které ve svých odpovědích respondenti uvedli, je navštěvováno čtyři roky a déle. V období pubescence to svědčí o trvalosti zájmu respondentů. V roce 2012 nebyla tato dotazníková položka zařazena z důvodu zjednodušení dotazníků a zkrácení doby pro jejich vypracování.

Graf 16 Dlouhodobost navštěvovaných organizovaných volnočasových aktivit (2008)



1.5.3 Úspěšnost ve volnočasových aktivitách

V návaznosti na charakteristiku navštěvovaných volnočasových aktivit se v této kapitole se zaměříme na analýzu chápání pojmu úspěch ve volnočasových aktivitách, na frekvenci zažívaného úspěchu a sebehodnocení úspěšnosti pubescentů v organizovaných volnočasových aktivitách.

Nejprve se zaměříme na zodpovězení výzkumné otázky: „Co považují pubescenti za úspěch v organizovaných volnočasových aktivitách?“ Pojetí úspěchu ve volnočasových aktivitách respondenty bylo zkoumáno v roce 2008 i v roce 2012. V roce 2008 byla respondentům položena následující otázka:

„Úspěchem ve volnočasových aktivitách pro mne je:

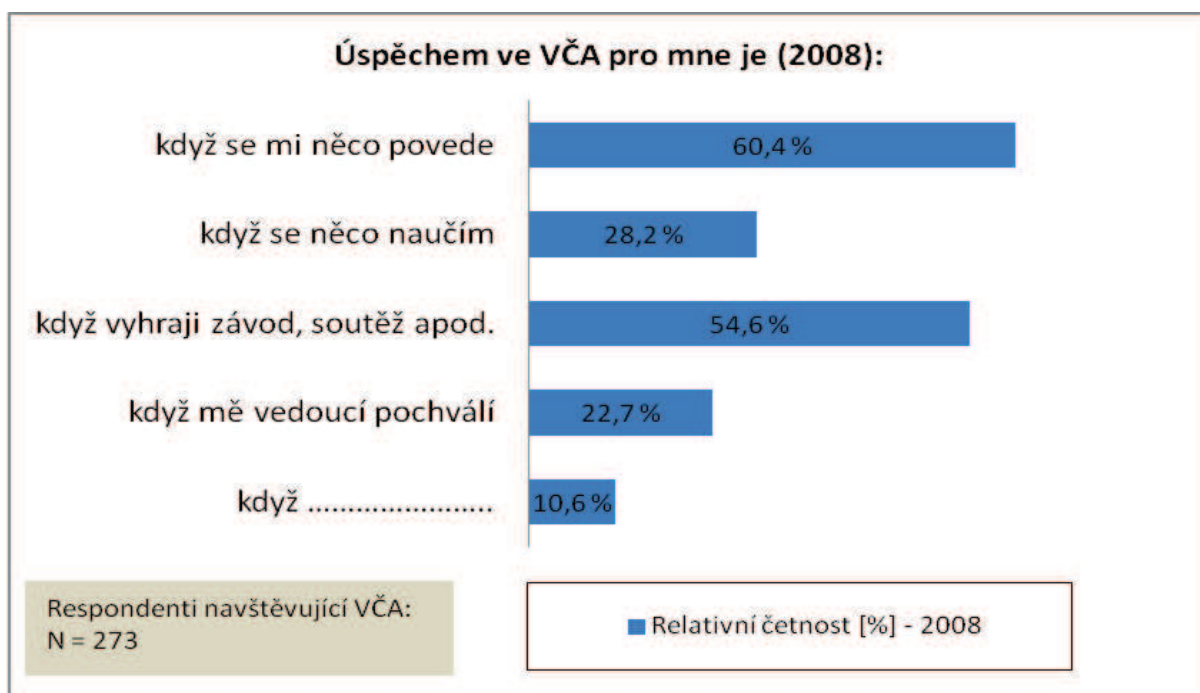
- a. když se mi něco povede,*
- b. když se něco naučím,*
- c. když vyhraji závod, soutěž apod.,*
- d. když mě vedoucí pochválí,*
- e. když“*

Respondenti tuto položku vyplňovali pouze, pokud navštěvovali nějaké organizované volnočasové aktivity. Mohli zvolit více variant odpovědí, případně doplnit vlastní pojetí úspěchu. Položka byla vytvořena na základě pilotního šetření z roku 2007, ve kterém byla tato položka dotazníku koncipována jako otevřená, a respondenti vyjadřovali vlastními slovy, co je pro ně úspěchem ve volnočasových aktivitách.

Z grafu 17 vyplývá, že pro 60,4 % respondentů navštěvujících organizované volnočasové aktivity z roku 2008 je úspěchem, když se jim něco povede, 54,6 % respondentů považuje za úspěch, když vyhraje závod, soutěž apod. Pro 28,2 % respondentů je důležité, když se něco naučí a pro 22,7 % respondentů, když je někdo pochválí.

Srovnáme-li tyto výsledky s tím, co respondenti považují za úspěch ve škole, zjistíme, že místo známky jako symbolu úspěchu se ve volnočasových aktivitách objevuje jako symbol úspěchu výhra v závodě nebo soutěži. Zároveň za úspěch ve volnočasových aktivitách označilo 60,4 % respondentů variantu, když se mi něco povede, což odpovídá principům pedagogického působení ve volnočasových aktivitách, ve kterých je kladen důraz na vlastní realizaci činnosti a její výsledek.

Graf 17 Úspěch ve volnočasových aktivitách (2008)



Pro vyjádření chápání pojmu úspěch ve škole i ve volnočasových aktivitách byly zařazeny další dvě varianty odpovědí: „*když se něco naučím*“ a „*když mne učitel (vedoucí) pochválí*“. Variantu „*když se něco naučím*“ si jako vyjádření úspěchu ve škole vybralo 42,3 % ze všech respondentů výzkumného šetření z roku 2008 (viz graf 8) a jako vyjádření úspěchu ve volnočasových aktivitách si ji zvolilo 28,2 % respondentů navštěvujících organizované volnočasové aktivity ze stejného výzkumného šetření. Variantu „*když mne učitel pochválí*“ si vybralo 31,4 % respondentů jako vyjádření úspěchu ve škole (viz graf 8) a 22,7 % respondentů si jako vyjádření úspěchu ve volnočasových aktivitách vybralo variantu „*když mne vedoucí pochválí*“.

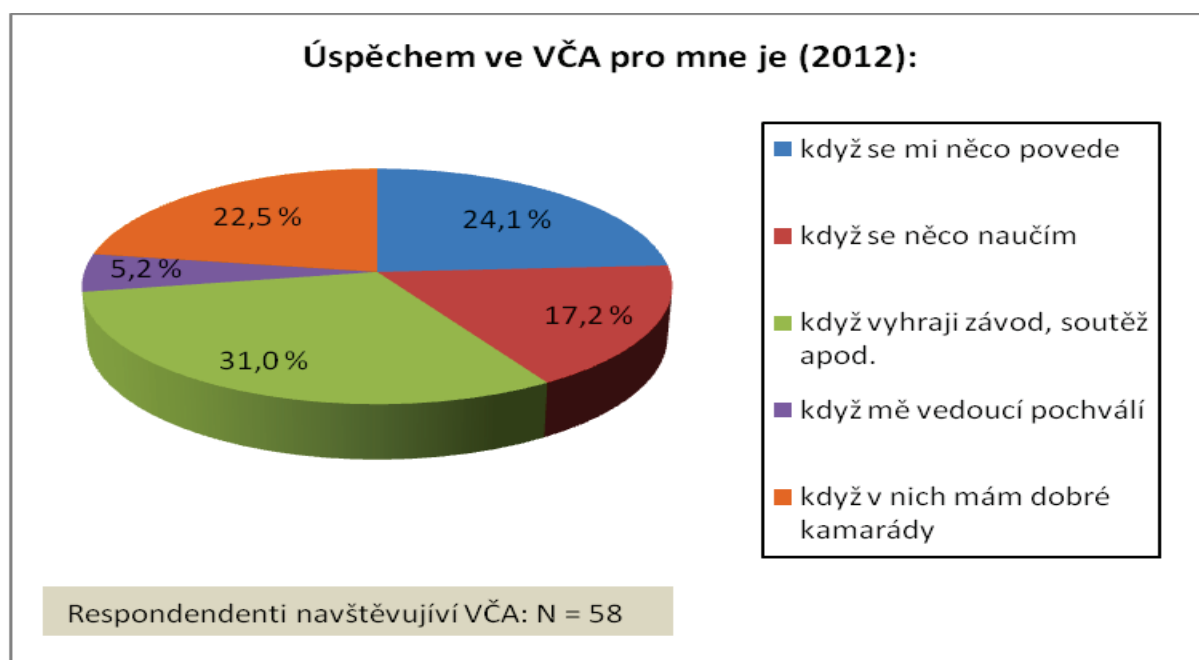
V tabulce 17a v příloze IV jsou uvedeny kategorizované volné výpovědi žáků. Možnost vyjádřit jiným způsobem chápání úspěchu ve volnočasových aktivitách využilo 10,6 % respondentů (viz graf 17). Ve volných výpovědích se u 11 respondentů objevily výpovědi zaměřené na výkon („*když dám gól*“, „*když vyhrajeme zápas*“). U třech respondentů se objevil způsob ohodnocení (dokonce i ve formě klasifikace: „*když dostanu jedničku ke zkouškám*“). Pozitivním zjištěním je, že 10 respondentů uvedlo, že úspěchem pro ně je, když je činnost baví. Radost z činnosti by měla být součástí realizace volnočasových aktivit. Dále jeden respondent uvedl, že úspěchem pro něho je, když má v kroužku kamaráda nebo kamarádku. Objevily se odpovědi typu: „*když udělám něco pro přírodu*“, „*když získám něco nového, ať už se jedná o věc konkrétní či abstraktní*“. Pouze jedna odpověď byla formulována negativně s důrazem na vyhnutí se neúspěchu: „*když nic nezkazím*“.

V grafu 18 jsou zobrazeny výpovědi respondentů z výzkumného šetření z roku 2012. Položka v dotazníku byla uzavřená a respondenti si mohli vybrat pouze jednu variantu odpovědi na otázku: „Úspěchem v organizovaných volnočasových aktivitách pro mne je především:

- když se mi něco povede,
- když se něco naučím,
- když vyhraji závod, soutěž apod.,
- když mne vedoucí pochválí,
- když v nich mám dobré kamarády.“

Ve vybraných variantách odpovědi převládla orientace na výkon. Nejvíce respondentů (31,0 %) zvolilo variantu: „když vyhraji závod, soutěž apod.“ Pro 24,1 % respondentů je úspěchem, když se jim něco povede. Kamarádství ve volnočasových aktivitách je považováno za úspěch 22,5 % respondenty. Zároveň jako vyjádření úspěchu zvolilo variantu „když mám ve škole kamarády“ 8,7 % ze všech respondentů stejného výzkumného vzorku, což je v uzavřené položce významný podíl vzhledem k ostatním možným variantám odpovědi. I když ve výzkumu z roku 2008 uvedl pouze jeden respondent kamarádství jako úspěch ve volnočasových aktivitách, byla do výzkumu v roce 2012 tato varianta zařazena z důvodu porovnání výsledků pojetí úspěchu ve škole a na základě předpokladu, že vrstevníci jsou v období pubescence v rámci procesu emancipace jedince od rodiny důležití.

Graf 18 Úspěch ve volnočasových aktivitách (2012)

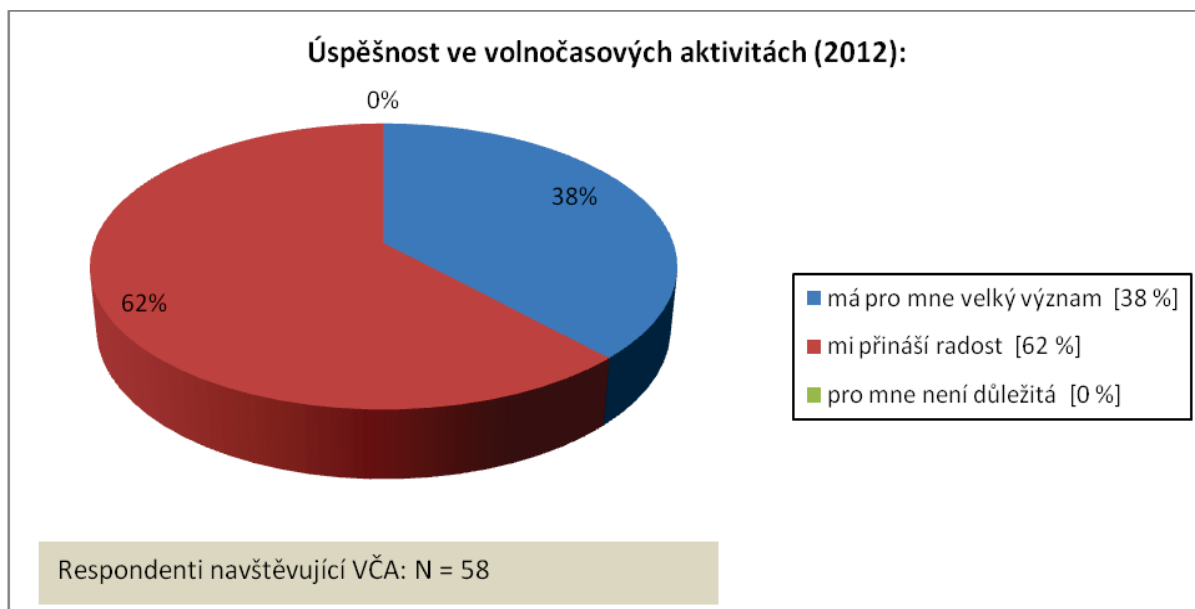


Variantu „*když se něco naučím*“ si vybralo 17,4 % respondentů navštěvujících volnočasové aktivity. Stejná varianta byla vyjádřením úspěchu ve škole pro 17,5 % ze všech respondentů účastnících se výzkumu ve stejném roce (2012 – viz graf 9). Pochvala od vedoucího byla úspěchem pro 5,2 % respondentů účastnících se volnočasových aktivit a pochvala od učitele pro 2,5 % ze všech respondentů účastnících se výzkumného šetření ve stejném roce (2012 – viz graf 9).

V návaznosti na chápání úspěchu ve volnočasových aktivitách jsme ve výzkumném šetření v roce 2012 zařadili do dotazníku položku objasňující odpověď na výzkumnou otázku: „Jaký význam má pro pubescenty úspěšnost ve volnočasových aktivitách?“

V grafu 19 jsou zobrazeny výsledky výběru variant odpovědí v rámci položky zaměřené na zkoumání významu úspěšnosti ve volnočasových aktivitách. Položka zaměřená na význam úspěšnosti ve volnočasových aktivitách byla zařazena pouze ve výzkumném šetření v roce 2012. Variantu: „*Úspěšnost ve volnočasových aktivitách pro mne není důležitá.*“, si nezvolil žádný z respondentů navštěvujících volnočasové aktivity. Velký význam má úspěšnost ve volnočasových aktivitách pro 38 % respondentů. K pozitivnímu zjištění patří, že 62 % respondentů si vybralo variantu: „*Úspěšnost ve volnočasových aktivitách mi přináší radost.*“

Graf 19 Význam úspěšnosti ve volnočasových aktivitách (2012)

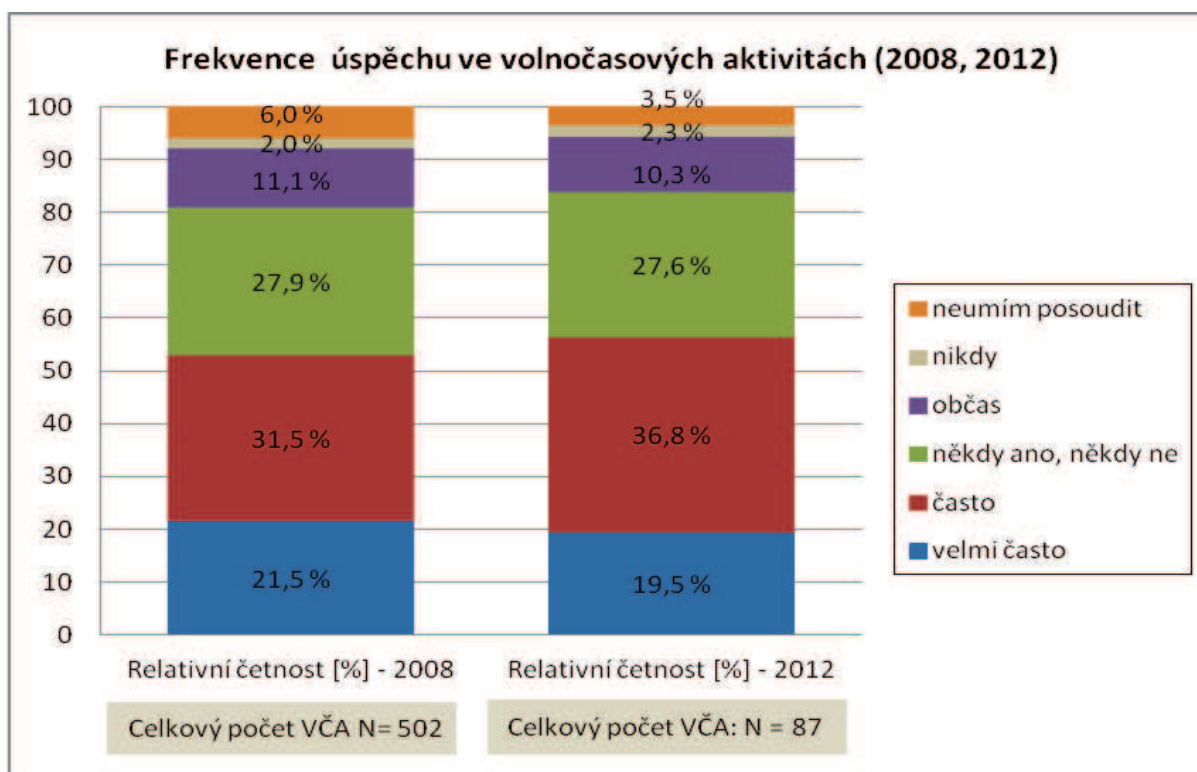


Vzhledem k našemu předpokladu, že pubescenti by měli v organizovaných volnočasových aktivitách zažívat úspěch a vzhledem k podobné návštěvnosti jednotlivých kroužků a k podobné struktuře druhů volnočasových aktivit v obou výzkumných šetřeních

provedeme porovnání frekvence zažívání úspěchu ve všech volnočasových aktivitách, které respondenti v dotazníkových šetřeních (2008, 2012) uvedli. Zároveň bude zodpovězena výzkumná otázka: „Jak často zažívají pubescenti v organizovaných volnočasových aktivitách úspěch?“

V grafu 20 jsou uvedeny výsledky odpovědí na otázku: „*Jak často v této volnočasové aktivitě zažíváš úspěch?*“ Respondenti na tuto otázku odpovídali pro každou uvedenou volnočasovou aktivitu zvlášť. Výsledky zobrazené v grafu 20 ukazují, že u nadpoloviční většiny volnočasových aktivit u obou vzorků respondenti označili, že pocit úspěchu zažívají *velmi často* a *často* (celkem u 53,0 % volnočasových aktivit z roku 2008 a u 56,3 % volnočasových aktivit z roku 2012). Frekvenci zažívání pocitu úspěchu variantou odpovědi *někdy ano, někdy ne* označili respondenti u 27,9 % volnočasových aktivit v roce 2008 a u 27,6 % aktivit v roce 2012. Variantu *občas* zvolili respondenti v roce 2008 u 11,1 % volnočasových aktivit a v roce 2012 u 10,3 % aktivit. Pozitivní zjištění je, že v roce 2008 pouze u 2% volnočasových aktivit a v roce 2012 u 2,3 % volnočasových aktivit respondenti zvolili variantu *nikdy*.

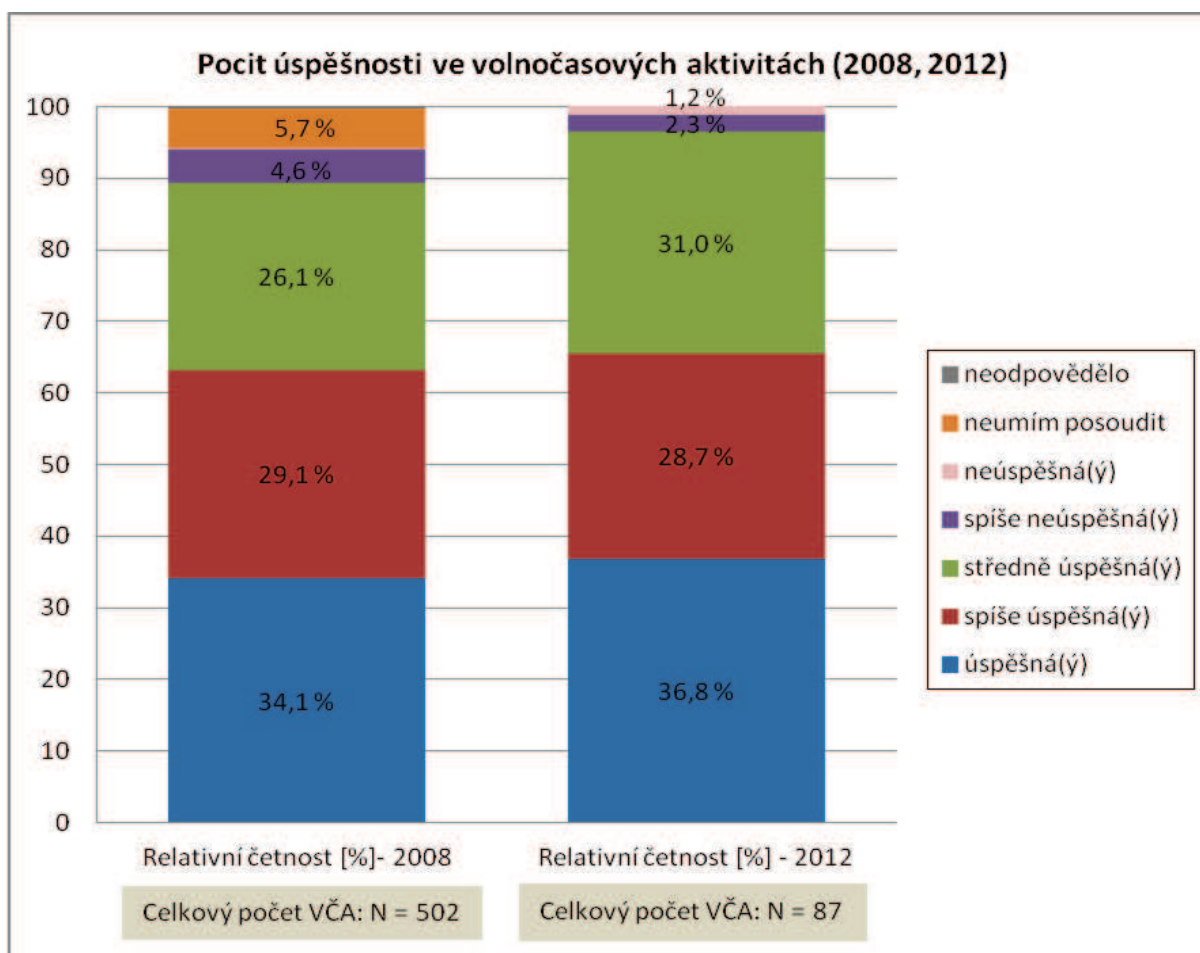
Graf 20 Frekvence úspěchu ve volnočasových aktivitách (2008, 2012)



Nyní nám zbývá zodpovědět poslední výzkumnou otázku: „Jak pubescenti pocítují svoji úspěšnost v organizovaných volnočasových aktivitách?“ V grafu 21 jsou zobrazeny

výsledky sebehodnocení vlastní úspěšnosti samotnými respondenty. Respondenti doplňovali dotazníkovou položku: „*Myslíš, že jsi v tomto kroužku (bez ohledu na to, co ti říkají ostatní): úspěšný – spíše úspěšný – středně úspěšný – spíše neúspěšný – neúspěšný.*“ Varianty odpovědi *úspěšný* a *spíše úspěšný* si respondenti vybrali celkem u 63,2 % volnočasových aktivit v roce 2008 a u 65,5 % volnočasových aktivit v roce 2012. Variantu odpovědi *středně úspěšný* si respondenti vybrali u 26,1 % volnočasových aktivit v roce 2008 a u 31,0 % volnočasových aktivit v roce 2012. Varianty *spíše neúspěšný* a *neúspěšný* respondenti zvolili pouze u 4,8 % volnočasových aktivit v roce 2008 a u 3,3 % volnočasových aktivit ze všech navštěvovaných aktivit v roce 2012. V roce 2008 i v roce 2012 si variantu *neúspěšný* ve volnočasových aktivitách zvolil vždy pouze jen respondent (viz tabulka 21 v příloze IV).

Graf 21 Pocit úspěšnosti ve volnočasových aktivitách (2008, 2012)



Vyhodnocení a interpretace výsledků výzkumných šetření z roku 2008 a 2012 uvedených v předchozím textu nám umožnily zjistit, jaké významy pubescenti přisuzují pojmu *úspěch ve škole* a *úspěch ve volnočasových aktivitách*, jak často zažívají úspěch ve škole a ve volnočasových aktivitách a jaké je jejich sebehodnocení úspěšnosti ve škole a ve

volnočasových aktivitách. Uvedli jsme také přehled organizovaných volnočasových aktivit, které pubescenti z našich výzkumných vzorků navštěvují. V návaznosti na výsledky uvedené v této kapitole týkající se deskriptivní analýzy výsledků výzkumu provedeme v následující kapitole vyhodnocení výzkumných hypotéz.

1.6 Vyhodnocení výzkumných hypotéz

V této kapitole se budeme věnovat vyhodnocení výzkumných hypotéz uvedených v kapitole 1.2. Hypotézy byly vyhodnocovány pouze u vzorku z roku 2008.³⁷⁰ V návaznosti na interpretaci výsledků třídění prvního stupně provedeme interpretaci výsledků třídění druhého stupně. V rámci tohoto třídění byly sestaveny kontingenční tabulky spojující odpovědi na různé položky v dotazníku. Pro vyhodnocení výzkumných hypotéz bude využito statistického testu chí-kvadrát. Tento test můžeme využít, pokud ověřujeme, zda mezi dvěma pedagogickými jevy, které byly získány na základě nominálního (popř. ordinálního) měření, existuje souvislost.³⁷¹

Hodnota testového kritéria chí-kvadrát je ukazatelem velikosti rozdílu mezi skutečností a vyslovenou nulovou hypotézou. Pro vypočítanou hodnotu testového kritéria chí-kvadrát určíme stupně volnosti. Pro vypočítaný počet stupňů volnosti a hladinu významnosti (pro náš výzkum zvolíme hladinu významnosti 0,05) najdeme ve statistických tabulkách kritickou hodnotu testového kritéria. Je-li vypočítaná hodnota testového kritéria vyšší než kritická hodnota, můžeme odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. Pokud je hodnota testového kritéria nižší, nulovou hypotézu nemůžeme zamítnout. Test chí-kvadrát by neměl být použit v případě, že ve více než 20 % polí kontingenční tabulky jsou očekávané četnosti menší než 5 a v případě, že v některém poli je očekávaná četnost menší než 1.³⁷²

Pro testování nezávislosti pro všechny kontingenční tabulky v této kapitole byla formulována nulová hypotéza: „ H_0 : Mezi četnostmi odpovědí na obě uvedené otázky není souvislost.“ a alternativní hypotéza: „ H_A : Mezi odpověďmi respondentů na uvedené otázky je souvislost.“

³⁷⁰ V roce 2012 byly četnosti v jednotlivých kategoriích příliš malé pro stejné statistické testování.

³⁷¹ Srov. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007, s. 76.

³⁷² Srov. tamtéž, s. 78.

1.6.1 Srovnání úspěšnosti ve volnočasových aktivitách a ve škole

Pro srovnání úspěšnosti ve volnočasových aktivitách a ve škole byla stanovena hypotéza:

- H1: Mezi úspěšností pubescentů ve škole a úspěšností ve volnočasových aktivitách je vzájemný vztah.
 - H1a: Mezi sebehodnocením úspěšnosti pubescentem ve škole a sebehodnocením úspěšnosti ve volnočasových aktivitách je vzájemný vztah.
 - H1b: Mezi průměrným prospěchem žáka v českém jazyce a matematice a sebehodnocením úspěšnosti ve volnočasových aktivitách je vzájemný vztah.

Úspěšností ve volnočasových aktivitách (H1a, H1b) rozumíme úspěšnost v rovině psychologické, tzn. průměrné sebehodnocení úspěšnosti pubescentem provedené posouzením na škále *úspěšný – neúspěšný*. Průměrné sebehodnocení úspěšnosti ve volnočasových aktivitách bylo kategorizováno na základě průměru spočítaného pro jednotlivé respondenty z jejich sebehodnocení úspěšnosti ve všech volnočasových aktivitách, které navštěvují. Jednotlivým variantám odpovědi byly přiřazeny tyto číselné hodnoty: *úspěšný* – 1; *spíše úspěšný* – 2; *středně úspěšný* – 3; *spíše neúspěšný* – 4; *neúspěšný* – 5. Průměrné hodnoty úspěšnosti pubescentů ve volnočasových aktivitách byly rozděleny do čtyř kategorií: 1,00; 1,01 – 2,00; 2,01 – 3,00; 3,01 – 4,00. Horší průměrná hodnota než 4,00 se u respondentů z výzkumného vzorku nevyskytovala

Úspěšnost ve škole budeme testovat ve dvou rovinách: v rovině psychologické (H1a) a rovině pedagogické (H1b). *Psychologická rovina úspěšnosti* je chápána jako sebehodnocení úspěšnosti pubescentem provedené posouzením na škále *úspěšný – neúspěšný*. Pro vyhodnocení hypotéz byly kategorie *spíše úspěšný* a *neúspěšný* spojeny do jedné kategorie. *Pedagogická rovina* je dána průměrným prospěchem v českém jazyce a matematice na posledních dvou vysvědčeních.³⁷³ Pro účely výzkumu byl průměrný prospěch rozdělen do čtyř kategorií: 1,00; 1,01 – 2,00; 2,01 – 3,00; 3,01 – 4,25. Horší průměrný prospěch se u respondentů navštěvujících organizované volnočasové aktivity nevyskytoval.

Pro testování hypotézy H1a: „Mezi sebehodnocením úspěšnosti pubescentem ve škole a sebehodnocením úspěšnosti ve volnočasových aktivitách je vzájemný vztah.“ byla sestavena kontingenční tabulka 2. Do této tabulky byli zahrnuti respondenti, kteří navštěvují

³⁷³ Pro proměnnou „průměrný prospěch v českém jazyce a matematice na posledních dvou vysvědčeních“ budeme dále pro lepší srozumitelnost a orientaci v textu používat zkrácené označení „průměrný prospěch“.

organizované volnočasové aktivity a kteří provedli sebehodnocení úspěšnosti ve volnočasových aktivitách (N = 267 respondentů).

Tabulka 2 Porovnání sebehodnocení úspěšnosti ve škole a ve volnočasových aktivitách (2008)

		Průměr hodnocení pocitu úspěšnosti ve VČA				Celkem
		1,00	1,01 – 2,00	2,01 – 3,00	3,01 – 4,00	
Pocit úspěšnosti ve škole	úspěšný	20	20	11	1	52
	spíše úspěšný	17	29	17	4	67
	středně úspěšný	29	51	38	6	124
	spíše neúspěšný + neúspěšný	3	7	13	1	24
Celkem		69	107	79	12	267

$$\chi^2 = 13,83$$

Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria $\chi^2 = 13,83$ pro tabulku 2 s kritickou hodnotou testového kritéria pro 9 stupňů volnosti a hladinu významnosti 0,05 $\chi^2 = 16,919$, nemůžeme nulovou hypotézu zamítnout. Testování neprokázalo souvislost mezi tím, jak pubescenti hodnotí svůj pocit úspěšnosti ve škole a tím, jak hodnotí svůj pocit úspěšnosti ve volnočasových aktivitách. Nemůžeme potvrdit, že mezi sebehodnocením úspěšnosti ve škole a ve volnočasových aktivitách je pozitivní vztah. V kontingenční tabulce 2 můžeme pozorovat, že žáci, kteří se ve škole hodnotili jako *spíše neúspěšní* nebo *neúspěšní*, se ve volnočasových aktivitách hodnotili lépe, pouze jeden respondent se ohodnotil hůře než ve škole a ostatních 23 respondentů z této kategorie se ohodnotilo lépe než ve škole. Ukazuje se, že volnočasové aktivity mají potenciál pro naplnění kompenzační funkce volnočasových aktivit. Pro relevantní ověření této skutečnosti by bylo vhodné provést výzkumné šetření na vzorku složeném ze žáků, kteří se hodnotí jako *spíše neúspěšní* a *neúspěšní*.

Zároveň můžeme v tabulce 2 pozorovat, že někteří z respondentů, kteří se ve škole označili jako *úspěšní*, se ve volnočasových aktivitách hodnotili hůře než ve škole. Konkrétně se jedná o 33 z 52 žáků, kteří se ve škole označili jako *úspěšní*, což je 63,5 % žáků z této kategorie. U žáků, kteří se označili jako *spíše úspěšní*, se s horším sebehodnocením ve volnočasových aktivitách setkáváme u 21 (17 + 4) z 67 žáků, což je 31,3 % žáků z této kategorie. Ukazuje se, že žáci, kteří se ve škole hodnotí pozitivně (jako *úspěšní* nebo *spíše úspěšní*), se ve volnočasových aktivitách hodnotí hůře než ve škole. Paradoxně se škola (resp. hodnocení ve škole) dostává do situace, ve které může případně kompenzovat neúspěchy ve volnočasových aktivitách.

Pro vyhodnocení hypotézy H1b: „Mezi průměrným prospěchem žáka v českém jazyce a matematice a sebehodnocením úspěšnosti ve volnočasových aktivitách je vzájemný vztah.“ jsme sestavili kontingenční tabulku 3. Do této tabulky byli zahrnuti respondenti, kteří navštěvují organizované volnočasové aktivity a kteří provedli sebehodnocení úspěšnosti ve volnočasových aktivitách (N = 267 respondentů).

Tabulka 3 Porovnání průměrného prospěchu ve škole a sebehodnocení úspěšnosti ve volnočasových aktivitách (2008)

H1b		Průměr hodnocení pocitu úspěšnosti ve VČA				Celkem
		1,00	1,01 – 2,00	2,01 – 3,00	3,01 – 4,00	
Průměrný prospěch	1,00	14	17	14	3	48
	1,01 – 2,00	27	45	35	8	115
	2,01 – 3,00	18	36	24	0	78
	3,01 – 4,25	10	9	6	1	26
Celkem		69	107	79	12	267

$$\chi^2 = 9,34$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 9,34$ vypočítaná pro kontingenční tabulku 3 při porovnání s kritickou hodnotou testového kritéria $\chi^2 = 16,919$ (pro 9 stupňů volnosti pro hladinu významnosti 0,05) ukazuje, že nulovou hypotézu nelze zamítnout. Testování neprokázalo souvislost mezi průměrným prospěchem z českého jazyka a matematiky na posledních dvou vysvědčeních žáka a jejich sebehodnocením úspěšnosti ve volnočasových aktivitách.

Z kontingenční tabulky 3 vyplývá podobné zjištění jako z kontingenční tabulky 2. Ukazuje se, že žáci, kteří mají průměrný prospěch horší než 3 (umístění v kategorii do 4,25), se ve 25 z 26 případů hodnotí ve volnočasových aktivitách³⁷⁴ nejhůře jako *středně úspěšní* a pouze jeden respondent se hodnotí jako *spíše neúspěšný*. Na druhé straně se opět ukazuje, že žáci, kteří mají průměrný prospěch 1,00, se ve 34 ze 48 případů (70,8 %) hodnotí ve volnočasových aktivitách hůře než *úspěšní*.

Shrnutí vyhodnocení hypotéz H1a, H1b nám umožňuje celkové vyhodnocení hypotézy H1: „Mezi úspěšností pubescentů ve škole a úspěšností ve volnočasových aktivitách je vzájemný vztah.“ U dílčích hypotéz nebyl vyhodnocen pozitivní vztah mezi úspěšností ve

³⁷⁴ Na základě prisouzení číselných hodnot variantám na škále: *úspěšný* – 1; *spíše úspěšný* – 2; *středně úspěšný* – 3; *spíše neúspěšný* – 4; *neúspěšný* – 5, můžeme říci, že žáci z kategorie 1,01 – 2,00 se průměrně hodnotili nejhůře jako *spíše úspěšní* atd.

volnočasových aktivitách v psychologické rovině a úspěšností ve škole v rovině pedagogické a v rovině psychologické. Výsledná zjištění ukazují, že sebehodnocení úspěšnosti ve škole a ve volnočasových aktivitách není shodné, a vytvářejí prostor pro úvahy o možném naplňování kompenzační funkce volnočasových aktivit.

Při podrobné analýze výsledků uvedených v kontingenční tabulce 2 jsme zjistili, že žáci, kteří se ve škole hodnotí hůře než jako *středně úspěšní*, se ve volnočasových aktivitách téměř všichni (mimo jednoho respondenta ze zkoumaného vzorku) hodnotí pozitivněji než ve škole, tzn. v rozmezí *úspěšný* – *středně úspěšný*.

Zároveň jsme dospěli ke zjištění, že 63,5 % žáků hodnotících se ve škole jako *úspěšní*, se ve volnočasových aktivitách hodnotí hůře, tzn. v rozmezí *spíše úspěšný* – *spíše neúspěšný*. Celkově pozitivní zjištění je, že při sebehodnocení úspěšnosti ve volnočasových aktivitách si žádný respondent nevybral variantu *neúspěšný* a pouze 12 respondentů si vybralo variantu *spíše neúspěšný*.

1.6.2 Srovnání frekvence prožitku úspěchu ve volnočasových aktivitách a úspěšnosti ve škole

Pro srovnání frekvence prožitku úspěchu ve volnočasových aktivitách a ve škole byla stanovena hlavní hypotéza H2 a dílčí hypotézy H2a, H2b.

- H2: Mezi úspěšností pubescentů ve škole a frekvencí prožívání úspěchu ve volnočasových aktivitách je vzájemný vztah.
 - H2a: Mezi sebehodnocením úspěšnosti ve škole a frekvencí prožívání úspěchu ve volnočasových aktivitách je vzájemný vztah.
 - H2b: Mezi průměrným prospěchem žáka v českém jazyce a matematice a frekvencí prožívání úspěchu ve volnočasových aktivitách je vzájemný vztah.

Úspěšnost ve škole budeme opět testovat ve dvou rovinách: v rovině psychologické (H2a) a rovině pedagogické (H2b). *Psychologická rovina* úspěšnosti je chápána jako sebehodnocení úspěšnosti pubescentem provedené posouzením na škále *úspěšný* – *neúspěšný*. Pro vyhodnocení hypotéz byly kategorie *spíše úspěšný* a *neúspěšný* spojeny do jedné kategorie. *Pedagogická rovina* je dána průměrným prospěchem v českém jazyce a matematice na posledních dvou vysvědčeních. Pro účely výzkumu byl průměrný prospěch rozdělen do čtyř kategorií: 1,00; 1,01 – 2,00; 2,01 – 3,00; 3,01 – 4,25.

Frekvence prožívání úspěchu ve volnočasových aktivitách je dána vyhodnocením odpovědí na otázku: „*Jak často v této volnočasové aktivitě zažíváš pocit úspěchu?*“ Odpověď

spočívala v posouzení frekvence zažívání úspěchu na škále *velmi často – nikdy*. Jednotlivým variantám odpovědi byly přiřazeny tyto číselné hodnoty: *velmi často* – 1; *často* – 2; *někdy ano, někdy ne* – 3; *občas* – 4; *nikdy* – 5. Následně byl vypočítán pro jednotlivé respondenty průměr z jejich číselných hodnot odpovědí na tuto otázku pro všechny volnočasové aktivity, které navštěvují. Respondenti mohli využít možnost vybrat si variantu: *neumím posoudit*. Pět respondentů, kteří neuměli posoudit, jak často zažívají úspěch ve volnočasových aktivitách, byli z dat pro vyhodnocování hypotézy H2 vyřazeni.

Pro vyhodnocení dílčí hypotézy H2a: „Mezi sebehodnocením úspěšnosti ve škole a frekvencí prožívání úspěchu ve volnočasových aktivitách je vzájemný vztah.“ byla vytvořena kontingenční tabulka 4. Do této tabulky byli zahrnuti respondenti, kteří navštěvují organizované volnočasové aktivity a uvedli, jak často zažívají úspěch v organizovaných volnočasových aktivitách (N = 268).

Tabulka 4 Porovnání pocitu úspěšnosti ve škole a frekvence úspěchu ve VČA (2008)

H2a		Frekvence úspěchu ve VČA				
		1,00	1,01 – 2,00	2,01 – 3,00	3,01 – 5,00	Celkem
Pocit úspěšnosti ve škole	úspěšný	9	23	11	10	53
	spíše úspěšný	7	20	34	6	67
	středně úspěšný	14	53	43	13	123
	spíše neúspěšný, neúspěšný	3	9	10	3	25
Celkem		33	105	98	32	268

$$\chi^2 = 13,79$$

Pro vyhodnocení výsledků uvedených v kontingenční tabulce 4 byla vypočítána hodnota testového kritéria $\chi^2 = 13,79$, která při srovnání s kritickou hodnotou $\chi^2 = 16,919$ (pro hladinu významnosti 0,05 a devět stupňů volnosti) prokazuje, že nulovou hypotézu nelze zamítnout. Testování u pubescentů neprokázalo souvislost mezi jejich sebehodnocením pocitu úspěšnosti ve škole a frekvencí úspěchu zažívanou ve volnočasových aktivitách.

Zároveň lze z tabulky 4 pozorovat, že pouze u 32 z 268 pubescentů (tzn. u 12 % z tabulky 4) byla vypočítaná průměrná hodnota frekvence úspěchu menší, než odpovídá střední variantě odpovědi, tzn. variantě: *někdy ano, někdy ne*.

Pro vyhodnocení dílčí hypotézy H2b: „Mezi průměrným prospěchem žáka v českém jazyce a matematice a frekvencí prožívání úspěchu ve volnočasových aktivitách je vzájemný vztah.“ byla vytvořena kontingenční tabulka 5. Do této tabulky byli zahrnuti respondenti, kteří navštěvují organizované volnočasové aktivity a uvedli, jak často zažívají úspěch v organizovaných volnočasových aktivitách (N = 268).

Tabulka 5 Porovnání průměrného prospěchu ve škole a frekvence úspěchu ve VČA (2008)

H2b		Frekvence úspěchu ve VČA				Celkem
		1,00	1,01 – 2,00	2,01 – 3,00	3,01 – 5,00	
Průměrný prospěch	1,00	1	24	20	5	50
	1,01 – 2,00	15	38	45	17	115
	2,01 – 3,00	12	31	28	6	77
	3,01 – 4,25	5	12	5	4	26
	Celkem	33	105	98	32	268

$$\chi^2 = 13,30$$

Na základě srovnání testového kritéria vypočítaného pro tabulku 5 ($\chi^2 = 13,30$) a kritické hodnoty testového kritéria pro devět stupňů volnosti a hladinu významnosti 0,05 ($\chi^2 = 16,919$) nemůžeme nulovou hypotézu zamítnout. Souvislost mezi průměrným prospěchem z českého jazyka a matematiky na posledních dvou vysvědčeních a frekvence zažívaného úspěchu ve volnočasových aktivitách nebyla prokázána.

Pozitivní zjištění je, že pouze u čtyř respondentů s průměrným prospěchem 3,01 – 4,25 byla vypočítaná průměrná hodnota frekvence úspěchu menší, než odpovídá střední variantě odpovědi, tzn. variantě: *někdy ano, někdy ne*. Ostatní respondenti se stejným průměrným prospěchem (3,01 – 4,25) zažívají úspěch ve volnočasových aktivitách většinou v rozmezí škály *velmi často – někdy ano, někdy ne*.

Na základě shrnutí vyhodnocení dílčích hypotéz H2a, H2b můžeme vyhodnotit hlavní hypotézu H2: „Mezi úspěšností pubescentů ve škole a frekvencí prožívání ve volnočasových aktivitách je vzájemný vztah.“ U dílčích hypotéz nebyl potvrzen vzájemný vztah ani mezi sebehodnocením úspěšnosti ve škole a frekvencí prožívání úspěchu ve volnočasových aktivitách, ani mezi průměrným prospěchem žáka v českém jazyce a matematice a frekvencí prožívání úspěchu ve volnočasových aktivitách. Výsledná zjištění nám umožňují v rámci našeho výzkumu předpokládat, že mezi úspěšností pubescentů ve škole a frekvencí prožívání úspěchu ve volnočasových aktivitách není vzájemný vztah.

1.7 Vyhodnocení výsledků sémantického diferenciálu

Cílem části výzkumu, která je představována v této kapitole, bylo analyzovat sémantický prostor pojmů vztahujících se ke škole a k volnočasovým aktivitám. Sémantický diferenciál byl zařazen do druhé části dotazníků zadávaných v roce 2008 i 2012 (viz přílohy II, III). Ze získaných dat byly hledány odpovědi na tyto otázky:

1. Jak se liší sémantický prostor pojmů vztahujících se ke škole a pojmů vztahujících se k organizovaným volnočasovým aktivitám?
2. Jak se liší sémantický prostor žáků ve vztahu k jejich prospěchu?
3. Jak se liší posouzení pojmu *úspěšnost ve škole* a pojmu *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* (zkoumáno pouze v roce 2012)?

Vyhodnocení je rozděleno do tří částí. V kapitole 1.8.1 uvedeme vyhodnocení výsledků sémantického diferenciálu, který byl součástí dotazníku z roku 2008 a který obsahoval pojmy: *škola*, *zkoušení ve škole*, *známkování ve škole*, *úspěch ve škole*, *pochvala ve škole*, *trest ve škole*, *volnočasové aktivity*, *hodnocení ve volnočasových aktivitách*, *úspěch ve volnočasových aktivitách*, *pochvala ve volnočasových aktivitách*, *trest ve volnočasových aktivitách*.

V kapitole 1.8.2 se budeme zabývat analýzou výsledků výzkumu, který zahrnoval pojmy: *škola*, *hodnocení ve škole*, *úspěšnost ve škole*, *organizované volnočasové aktivity*, *hodnocení v organizovaných volnočasových aktivitách*, *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* a pojem *já*.

V kapitole 1.8.3 provedeme shrnutí výsledků sémantického diferenciálu.

1.7.1 Vyhodnocení sémantického diferenciálu z roku 2008³⁷⁵

Pro vyhodnocení výzkumného šetření z roku 2008 byly analyzovány pouze výsledky žáků jednoho víceletého gymnázia, neboť z důvodu náročnosti vyplňování sémantického diferenciálu byl velký podíl dotazníků se sémantickým diferenciálem žáků ostatních škol vyřazen.

Do vyhodnocení bylo zařazeno 106 žáků z primy, sekundy, tercie a kvarty osmiletého gymnázia. Dotazník byl distribuován osobně. Návratnost dotazníku byla 100 %. Při

³⁷⁵ Text o využití sémantického diferenciálu byl publikován ve sborníku z XVIII. konference ČAPV: ŽLÁBKOVÁ, I. Postoje pubescentů k hodnocení ve škole a ve volnočasových aktivitách. In Wernerová, J. (ed.) *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků XVIII. celostátní konference ČAPV* [CD-ROM]. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. Text byl po formální a částečně i po obsahové stránce přizpůsoben struktuře disertační práce.

zpracování dotazníků muselo být vyřazeno 29 dotazníků z důvodu nesprávného vyplnění. Vyřazení 27 % nesprávně vyplněných dotazníků je zřejmě důsledkem přílišné náročnosti dotazníku na vyplňování. Sémantický diferenciál byl zařazen až v druhé části dotazníku (viz příloha II). Při jeho vyplňování se pravděpodobně projevila únava žáků a některé listy nebyly vyplněny. Pro účely dalšího šetření byla vytvořena zkrácená verze dotazníku.³⁷⁶

Sémantický diferenciál je rozdělen na dvě části. V první části jsou zkoumány pojmy vztahující se k hodnocení ve škole, v druhé části jsou ověřovány pojmy vztahující se k hodnocení v organizovaných volnočasových aktivitách. Druhou část nevyplňovali žáci, kteří nenavštěvují žádné volnočasové aktivity. Při vyhodnocování se budeme zabývat pouze výsledky žáků, kteří organizované volnočasové aktivity navštěvují. Jedná se o 58 žáků ze 77 žáků, kteří správně vyplnili dotazník. Organizované volnočasové aktivity v tomto zkoumaném vzorku tedy navštěvuje 75 % žáků.

Při zjišťování odpovědi na otázku: „Jak se liší sémantický prostor pojmů vztahujících se ke škole a pojmů vztahujících se k organizovaným volnočasovým aktivitám?“ byly vypočítány faktory hodnocení, potence a aktivity (viz tabulka 6).³⁷⁷ Následně byl vytvořen graf se zobrazením sémantického prostoru s použitím faktorů hodnocení a potence (viz graf 22) a byla spočítána lineární distance D mezi jednotlivými pojmy rovněž na základě faktorů hodnocení a potence (viz tabulka 7).

Tabulka 6 Hodnoty faktorů sémantického diferenciálu pro jednotlivé pojmy (2008)

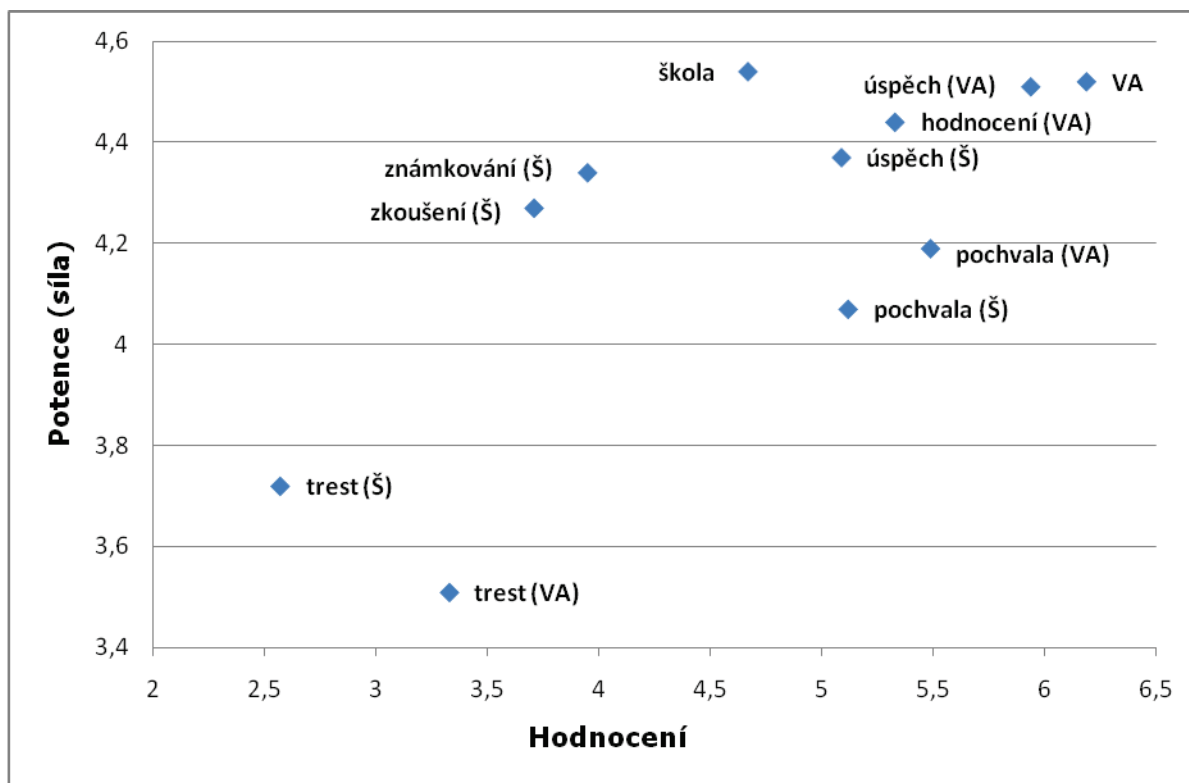
Pojem	Faktor hodnocení	Faktor potence	Faktor aktivity
škola	4,67	4,54	4,19
úspěch (Š)	5,09	4,37	4,56
zkoušení (Š)	3,71	4,27	4,72
známkování (Š)	3,95	4,34	4,52
pochvala (Š)	5,12	4,07	4,44
trest (Š)	2,57	3,72	3,69
volnočasové aktivity (VA)	6,19	4,52	4,80
úspěch (VA)	5,94	4,51	4,91
hodnocení (VA)	5,33	4,44	4,52
pochvala (VA)	5,49	4,19	4,99
trest (VA)	3,33	3,51	3,89

³⁷⁶ Viz kap. 1.8.2 Vyhodnocení sémantického diferenciálu z roku 2012 (empirická část práce).

³⁷⁷ Pro výpočet faktorů byly jednotlivým polohám na škále přiřazeny číselné hodnoty (viz příloha V).

V tabulce 6 jsou uvedeny zjištěné faktory hodnocení, potence a aktivity. Největší rozdíly v hodnocení pojmů se objevují u faktorů hodnocení. U faktorů potence a aktivity jsou rozdíly malé. Rozlišovací schopnosti těchto faktorů, zejména faktoru aktivity, bývají problematické.³⁷⁸ Proto pro zobrazení sémantického prostoru v grafu 22 použijeme pouze faktory hodnocení a faktory potence.

Graf 22 Sémantický prostor hodnocení v edukačních procesech (2008)



Z grafu 22 lze vyvodit, že žáci hodnotí pojmy, které se týkají hodnocení a úspěšnosti v organizovaných volnočasových aktivitách, pozitivněji než pojmy vztahující se ke škole. Ukazuje se i negativní hodnocení pojmu *trest ve škole* i pojmu *trest ve volnočasových aktivitách*. Pozitivní vnímání procesu hodnocení poskytuje základ pro uplatnění kompenzační funkce volnočasových aktivit. Podrobnější analýzu umožňuje tabulka 7, ve které je uvedena D-matice lineárních distancí mezi jednotlivými pojmy.

Pojmy, které se v sémantickém prostoru nacházejí blízko sebe (mají malou lineární distanci), si jsou podobné významem. Jestliže jsou naopak v sémantickém prostoru od sebe vzdáleny, liší se psychologickým významem, který pro jedince mají.³⁷⁹

³⁷⁸ Srov. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007, s. 226 – 227.

³⁷⁹ Srov. tamtéž, s. 224.

Tabulka 7 D-matrice pro faktor hodnocení a faktor potence (2008)

	škola	úspěch (Š)	zkoušení (Š)	známkování (Š)	pochvala (Š)	trest (Š)	volnočasové aktivity (VA)	úspěch (VA)	hodnocení (VA)	pochvala (VA)	trest (VA)
škola	x	0,45	1,00	0,75	0,65	2,25	1,52	1,27	0,67	0,89	1,69
úspěch (Š)		x	1,38	1,14	0,30	2,60	1,11	0,86	0,25	0,44	1,77
zkoušení (Š)			x	0,25	1,42	1,27	2,49	2,24	1,62	1,78	1,09
známkování (Š)				x	1,20	1,51	2,24	2,00	1,38	1,54	1,04
pochvala (Š)					x	2,57	1,16	0,93	0,43	0,39	1,88
trest (Š)						x	3,71	3,46	2,85	2,96	0,79
volnočas. akt. (VA)							x	0,25	0,86	0,77	3,03
úspěch (VA)								x	0,80	0,55	2,80
hodnocení (VA)									x	0,30	2,21
pochvala (VA)										x	4,60
trest (VA)											x

Z tabulky 7 vyplývá, že velmi blízké si jsou např. pojmy *úspěch ve škole* a *pochvala ve škole*; *zkoušení ve škole* a *známkování ve škole*; *volnočasové aktivity* a *úspěch ve volnočasových aktivitách*; *hodnocení ve volnočasových aktivitách* a *pochvala ve volnočasových aktivitách*.

Zároveň můžeme pozorovat velké vzdálenosti mezi pojmy *pochvala ve škole* a *trest ve škole*; *pochvala ve volnočasových aktivitách* a *trest ve volnočasových aktivitách*. To ukazuje i na dobrou rozlišovací schopnost zvolených adjektiv a následně i faktorů použitých v tabulce 7.

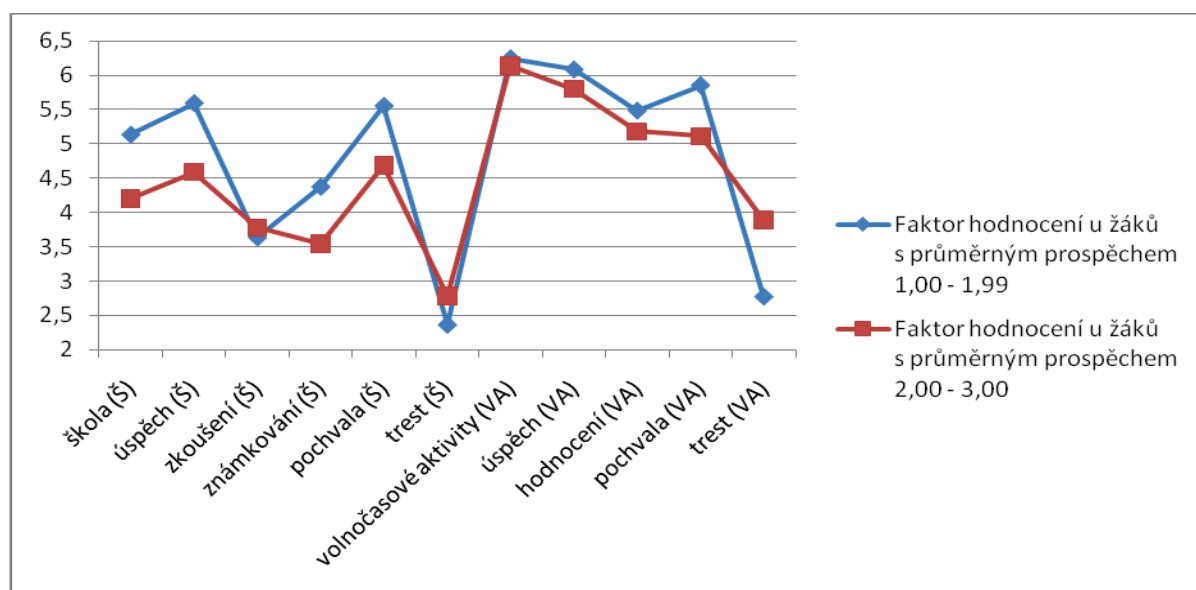
Dále byl řešen problém: „Jak se liší sémantický prostor žáků ve vztahu k jejich prospěchu?“ Pro zpracování tohoto problému byli žáci rozděleni do dvou skupin podle průměrného prospěchu z českého jazyka a matematiky v pololetí a na konci školního roku. První skupinu tvoří 29 žáků s průměrným prospěchem 1,00 – 1,99, druhou skupinu tvoří 29 žáků s průměrným prospěchem 2,00 – 3,00. Horší prospěch než 3,00 se u žáků ve výzkumné skupině nevyskytoval.

Pro porovnání výsledků byly pro každou skupinu spočítány faktory hodnocení a potence (viz tabulka 8). Následně je porovnání těchto faktorů ilustrováno grafem 23. Pro zvýraznění rozdílů mezi jednotlivými pojmy byl použit spojnicový graf.

Tabulka 8 Srovnání faktoru hodnocení ve vztahu k průměrnému prospěchu žáků (2008)

Pojem	Faktor hodnocení u žáků s průměrným prospěchem 1,00 – 1,99	Faktor hodnocení u žáků s průměrným prospěchem 2,00 – 3,00
škola	5,13	4,20
úspěch (Š)	5,59	4,59
zkoušení (Š)	3,63	3,78
známkování (Š)	4,37	3,54
pochvala (Š)	5,55	4,69
trest (Š)	2,36	2,78
volnočasové aktivity (VA)	6,24	6,14
úspěch (VA)	6,08	5,80
hodnocení (VA)	5,48	5,18
pochvala (VA)	5,85	5,11
trest (VA)	2,77	3,89

Graf 23 Srovnání faktoru hodnocení ve vztahu k průměrnému prospěchu žáků (2008)



Tabulka 8 a graf 23 srovnávají hodnocení pojmů skupinou žáků s průměrným prospěchem 1,00 – 1,99 (dále skupina žáků s „lepší“ prospěchem) a skupinou žáků s průměrným prospěchem 2,00 – 3,00 (dále skupina žáků s „horší“ prospěchem). Z tabulky i grafu vyplývá, že pojmy *škola*, *úspěch ve škole*, *známkování ve škole*, *pochvala ve škole* a *pochvala ve volnočasových aktivitách* hodnotí skupina žáků s „lepší“ prospěchem pozitivněji než skupina žáků s „horší“ prospěchem. Žáci s „lepší“ prospěchem hodnotí ve srovnání se žáky s „horší“ prospěchem negativněji *trest ve škole* i *trest ve volnočasových aktivitách*.

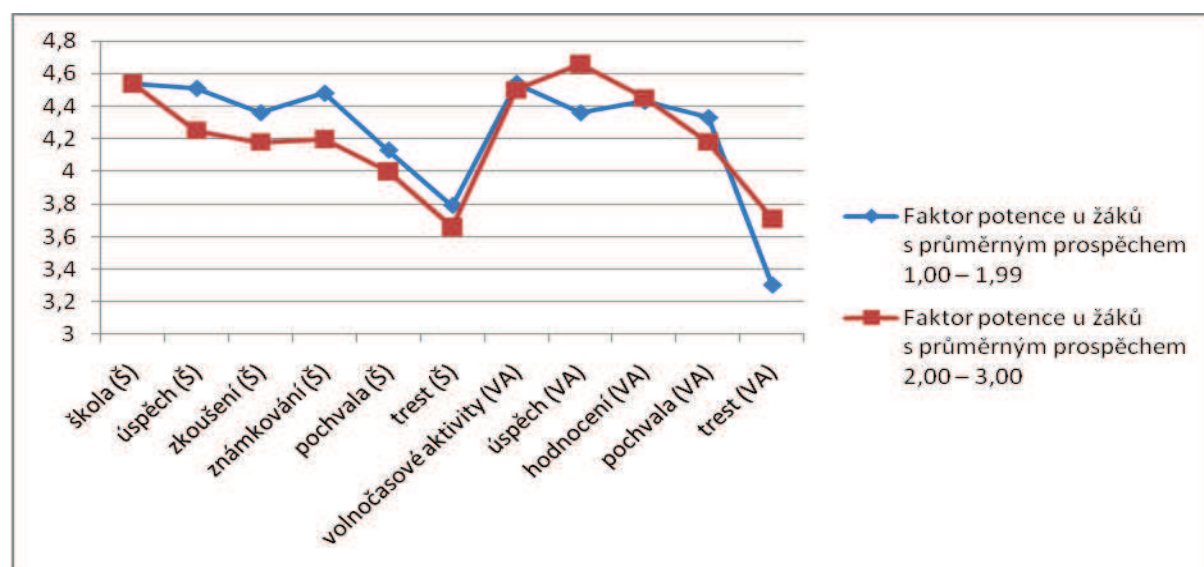
I při rozdělení žáků na skupiny s „lepší“ a „horší“ prospěchem zůstává u faktoru hodnocení zachováno pozitivnější hodnocení pojmů spjatých s procesem hodnocení ve volnočasových aktivitách ve srovnání s hodnocením pojmů vztahujících se k procesu hodnocení ve škole.

V tabulce 9 a grafu 24 jsou uvedeny výsledky faktorů potence obou skupin žáků. Při srovnání výsledků faktorů potence u jednotlivých pojmů nejsou rozdíly mezi skupinami žáků tak velké jako u faktorů hodnocení. Obě skupiny žáků hodnotí pojmy téměř na stejné úrovni.

Tabulka 9 Srovnání faktoru potence ve vztahu k průměrnému prospěchu žáků (2008)

Pojem	Faktor potence u žáků s průměrným prospěchem 1,00 – 1,99	Faktor potence u žáků s průměrným prospěchem 2,00 – 3,00
škola	4,54	4,54
úspěch (Š)	4,51	4,25
zkoušení (Š)	4,36	4,18
známkování (Š)	4,48	4,20
pochvala (Š)	4,13	4,00
trest (Š)	3,79	3,66
volnočasové aktivity (VA)	4,54	4,50
úspěch (VA)	4,36	4,66
hodnocení (VA)	4,43	4,45
pochvala (VA)	4,33	4,18
trest (VA)	3,30	3,71

Graf 24 Srovnání faktoru potence ve vztahu k průměrnému prospěchu žáků (2008)



Zajímavé je hodnocení pojmu *úspěch ve volnočasových aktivitách* žáky ze skupiny s „horším“ prospěchem. Ukazuje se, že potenciální energie, kterou je nutno vynaložit na změnu stavu u tohoto pojmu, je hodnocena jako vyšší ve srovnání s hodnocením tohoto pojmu žáky s „lepším“ prospěchem. Žáci ze skupiny s „horším“ prospěchem si proto mohou více vážit úspěchu ve volnočasových aktivitách, což je předpokladem pro kompenzaci školních neúspěchů v organizovaných volnočasových aktivitách.

Při řešení druhé otázky: „Jak se liší sémantický prostor žáků ve vztahu k jejich prospěchu?“ bylo porovnáno hodnocení pojmů pro faktory hodnocení a potence odděleně v tabulkách a grafech pro větší názornost rozdílů a shod mezi hodnocením pojmů oběma skupinami žáků. Od zobrazení sémantického prostoru vzhledem k malým rozdílům u faktoru potence bylo upuštěno.

Ze zpracovaných výsledků vyplývá, že hodnocení pojmů vztahujících se k procesu hodnocení v organizovaných volnočasových aktivitách je pozitivnější než hodnocení pojmů vztahujících se k procesu hodnocení ve škole. Na základě souhrnného vnímání pojmů žáky nižšího stupně osmiletého gymnázia lze předpokládat, že v organizovaných volnočasových aktivitách může fungovat kompenzační funkce, že zde mohou být kompenzovány školní neúspěchy žáků a že jsou v nich vytvářeny podmínky pro zažití úspěchu a pro seberealizaci jedince.

1.7.2 Vyhodnocení výsledků sémantického diferenciálu z roku 2012

V roce 2012 bylo provedeno výzkumné šetření, které vycházelo z analýzy nedostatků výzkumného šetření z roku 2008. Cílem šetření bylo stejně jako ve výzkumném šetření z roku 2008 zodpovědět následující otázky:

1. Jak se liší sémantický prostor pojmů vztahujících se ke škole a pojmů vztahujících se k organizovaným volnočasovým aktivitám?
2. Jak se liší sémantický prostor žáků ve vztahu k jejich prospěchu?
3. Jak se liší posouzení pojmu úspěšnost ve škole a pojmu úspěšnost ve volnočasových aktivitách?

Výzkumné šetření bylo provedeno u 80 žáků druhého stupně základní školy. Pro zodpovězení výzkumných otázek bylo využito 58 dotazníků od respondentů, kteří navštěvují organizované volnočasové aktivity. Žáci, kteří nenavštěvují organizované volnočasové

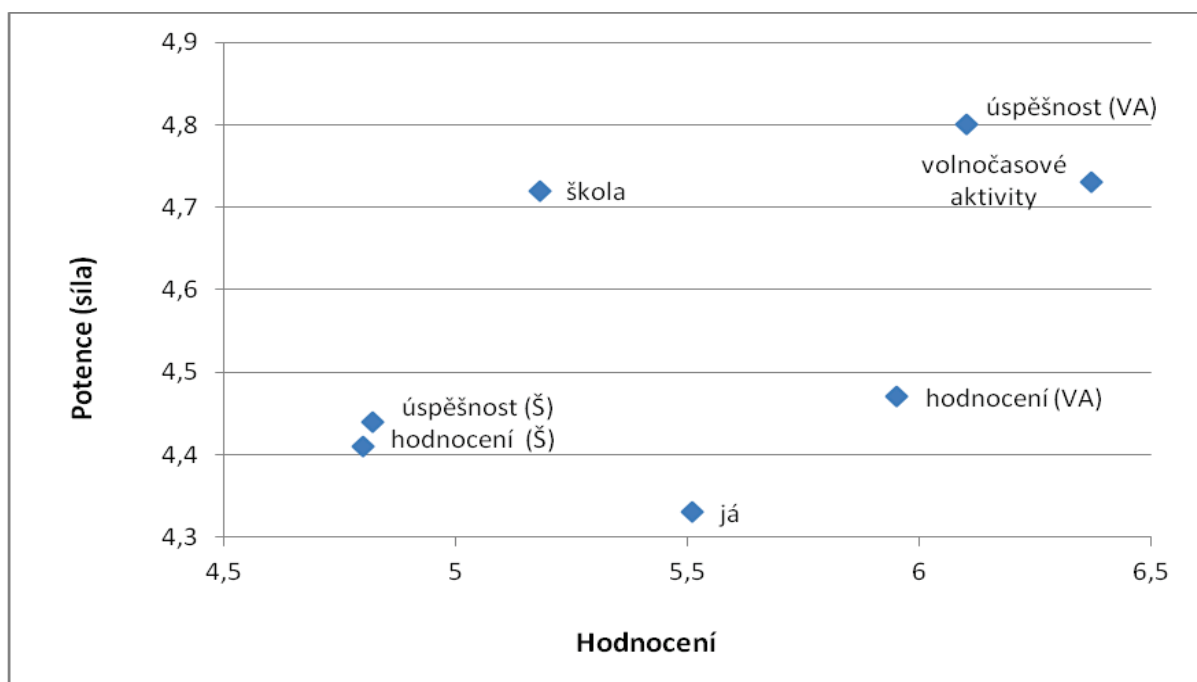
aktivity, pojmy vztahující se k organizovaným volnočasovým aktivitám pomocí sémantického diferenciálu neposuzovali. Organizované volnočasové aktivity v tomto zkoumaném vzorku navštěvuje 72,5 % žáků.

Stejně jako u výzkumného šetření z roku 2008 byla nejprve hledána odpověď na otázku: „Jak se liší sémantický prostor pojmů vztahujících se ke škole a pojmů vztahujících se k organizovaným volnočasovým aktivitám?“ Pro zodpovězení této otázky byly pro jednotlivé pojmy vypočítány faktory hodnocení, potence a aktivity (viz tabulka 10), byl vytvořen graf se zobrazením sémantického prostoru s použitím faktorů hodnocení a potence (viz graf 25) a na základě faktorů hodnocení a potence byla vypočítána lineární distance D mezi jednotlivými pojmy (viz tabulka 11).

Tabulka 10 Hodnoty faktorů sémantického diferenciálu pro jednotlivé pojmy (2012)

Pojem	Faktor hodnocení	Faktor potence	Faktor aktivity
já	5,51	4,33	4,98
škola	5,18	4,72	4,40
hodnocení (Š)	4,80	4,41	4,76
úspěšnost (Š)	4,82	4,44	4,60
volnočasové aktivity (VA)	6,37	4,73	5,27
hodnocení (VA)	5,95	4,47	4,94
úspěšnost (VA)	6,10	4,80	5,09

Graf 25 Sémantický prostor hodnocení v edukačních procesech (2012)



V tabulce 10 jsou uvedeny hodnoty faktorů hodnocení, potence a aktivity pro jednotlivé pojmy. U faktorů potence a aktivity jsou rozdíly mezi jejich naměřenými hodnotami malé. Může to být z důvodu jejich možné nižší rozlišovací schopnosti.³⁸⁰ Pro zobrazení sémantického prostoru v grafu 25 byly využity faktory hodnocení a faktory potence.

V tabulce 10 a v grafu 25 můžeme pozorovat podobnost hodnot faktorů potence pro pojmy *škola*, *volnočasové aktivity* a *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* a podobnost hodnot faktorů potence pro pojmy *hodnocení ve škole*, *úspěšnost ve škole* a *úspěšnost ve volnočasových aktivitách*. Faktor potence ukazuje náročnost spojovanou s těmito pojmy (čím vyšší hodnota faktoru potence, tím větší náročnost spojovaná s posuzovanými pojmy).

U faktorů hodnocení můžeme pozorovat podobnost jeho hodnot pro pojmy *volnočasové aktivity*, *hodnocení ve volnočasových aktivitách*, *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* a podobnost hodnot u pojmů *škola*, *úspěšnost ve škole* a *hodnocení ve škole*. Faktor hodnocení zahrnuje subjektivní hodnocení pojmu respondentem (čím vyšší je jeho hodnota, tím je hodnocení pojmu klientem „pozitivnější“).

U žádného z testovaných pojmů nebyla pro žádný z faktorů naměřena nižší průměrná hodnota než 4 (hodnota středu stupnice). Podrobnou analýzu umožňuje tabulka 11, ve které je uvedena D-matice lineárních distancí mezi jednotlivými pojmy.

Pojmy, které se v sémantickém prostoru nacházejí blízko sebe (mají malou lineární distanci), si jsou podobné významem. Jestliže jsou naopak v sémantickém prostoru od sebe vzdáleny, liší se psychologickým významem, který pro jedince mají.³⁸¹

Z tabulky 11 je zřejmé, že největší lineární distance je mezi pojmy *hodnocení ve škole* a *volnočasové aktivity* a pojmy *úspěšnost ve škole* a *volnočasové aktivity* (v tabulce jsou označeny oranžově), nejmenší je mezi pojmy *hodnocení ve škole* a *úspěšnost ve škole*. Blízké jsou si pojmy týkající se volnočasových aktivit (v tabulce jsou označeny zeleně): *volnočasové aktivity*, *hodnocení ve volnočasových aktivitách* a *úspěšnost ve volnočasových aktivitách*.

V tabulce 11 je modře označen rozdíl mezi pojmy *škola* a *volnočasové aktivity*, pojmy *hodnocení ve škole* a *hodnocení ve volnočasových aktivitách* a pojmy *úspěšnost ve škole* a *úspěšnost ve volnočasových aktivitách*. Rozdíly mezi dvojicemi pojmů ukazují, že respondenti hodnotí pojmy z oblasti volnočasových aktivit pozitivněji než pojmy z oblasti školy.

Protože faktor potence má v rámci našich výsledků malou rozlišovací hodnotu, je v tabulce 12 uvedena D-matice pouze pro faktor hodnocení. Můžeme vidět, že do výpočtu rozdílů mezi jednotlivými pojmy faktor potence zasáhl minimálně, některé hodnoty lineární

³⁸⁰ Srov. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007, s. 226 – 227.

³⁸¹ Srov. tamtéž, s. 224.

distance jsou dokonce stejné. Pro porovnání výsledků byla ponechána barevně označená pole tabulky ve stejné podobě jako v tabulce 11.

Tabulka 11 D-matice pro faktor hodnocení a faktor potence (2012)

	já	škola (Š)	hodnocení (Š)	úspěšnost (Š)	volnočasové aktivity (VA)	hodnocení (VA)	úspěšnost (VA)
já	x	0,51	0,71	0,70	0,95	0,46	0,75
škola (Š)		x	0,49	0,46	1,19	0,81	0,92
hodnocení (Š)			x	0,04	1,60	1,15	1,34
úspěšnost (Š)				x	1,58	1,13	1,33
volnočasové aktivity (VA)					x	0,49	0,28
hodnocení (VA)						x	0,36
úspěšnost (VA)							x

Tabulka 12 D-matice pro faktor hodnocení (2012)

	já	škola (Š)	hodnocení (Š)	úspěšnost (Š)	volnočasové aktivity (VA)	hodnocení (VA)	úspěšnost (VA)
já	x	0,33	0,71	0,69	0,86	0,44	0,59
škola (Š)		x	0,38	0,36	1,19	0,77	0,92
hodnocení (Š)			x	0,02	1,57	1,15	1,30
úspěšnost (Š)				x	1,55	1,13	1,28
volnočasové aktivity (VA)					x	0,42	0,27
hodnocení (VA)						x	0,15
úspěšnost (VA)							x

Dále byl řešen problém: „Jak se liší sémantický prostor žáků ve vztahu k jejich prospěchu?“ Pro zpracování tohoto problému byli žáci rozděleni do dvou skupin podle průměrného prospěchu z českého jazyka a matematiky na posledním obdrženém vysvědčení. Z 58 respondentů navštěvujících organizované volnočasové aktivity byli pro další vyhodnocování dva respondenti vyřazeni, neboť neuvedli svůj prospěch z českého jazyka a matematiky na posledním vysvědčení. Žáci byli rozděleni do dvou skupin. První skupinu tvoří 26 žáků s průměrným prospěchem 1,00 – 2,00 (dále žáci s „lepším“ prospěchem), druhou skupinu tvoří 30 žáků s průměrným prospěchem 2,01 – 4,50 (dále žáci s „horším“ prospěchem). Horší prospěch než 4,50 se u žáků ve výzkumné skupině nevyskytoval.

Pro porovnání výsledků byly pro každou skupinu pro jednotlivé pojmy spočítány faktory hodnocení, potence a aktivity. Srovnání faktorů je provedeno pro každý faktor zvlášť (viz tabulky 13, 14 a 15). Tabulka 13 je navíc ilustrována grafem 26.

Porovnání faktoru hodnocení pro skupinu žáků s „lepším“ prospěchem a skupinu žáků s „horším“ prospěchem je uvedeno v tabulce 13. V tabulce můžeme pozorovat, že žáci s „lepším“ prospěchem hodnotí pojmy z oblasti školního prostředí ve většině případů lépe než žáci s „horším“ prospěchem. Žáci s „horším“ prospěchem hodnotí pozitivněji pojmy z oblasti volnočasových aktivit než žáci s „lepším“ prospěchem.

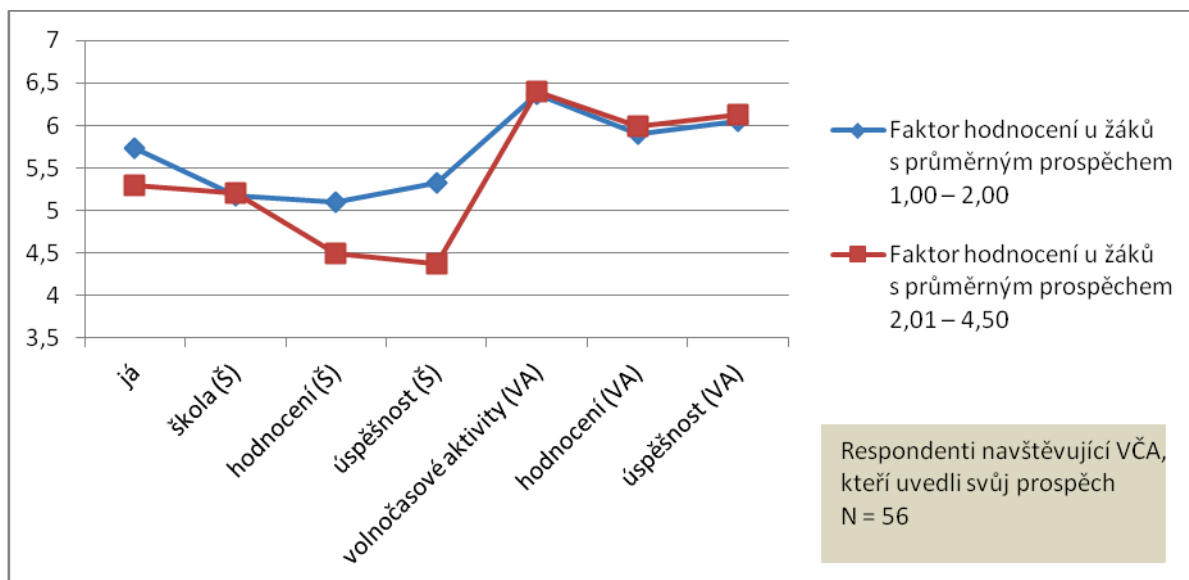
U žáků s „lepším“ prospěchem je lineární distance mezi pojmy úspěšnost ve škole a úspěšnost ve volnočasových aktivitách 0,73, u žáků s „horším“ prospěchem 1,74. Z těchto výsledků je patrné, že žáci s „horším“ prospěchem hodnotí úspěšnost ve volnočasových aktivitách pozitivněji než úspěšnost ve škole, což je základem kompenzační funkce volnočasových aktivit.

Tabulka 13 Srovnání faktoru hodnocení ve vztahu k průměrnému prospěchu žáků (2012)

Pojem	Faktor hodnocení u žáků s průměrným prospěchem 1,00 – 2,00	Faktor hodnocení u žáků s průměrným prospěchem 2,01 – 4,50
já	5,73	5,29
škola (Š)	5,18	5,21
hodnocení (Š)	5,10	4,50
úspěšnost (Š)	5,32	4,38
volnočasové aktivity (VA)	6,37	6,40
hodnocení (VA)	5,90	5,99
úspěšnost (VA)	6,05	6,12

Výsledky porovnání faktoru hodnocení u žáků s „lepší“ a „horší“ prospěchem jsou zobrazeny v grafu 26. Z grafu jsou patrné rozdíly mezi faktorem hodnocení u pojmů *hodnocení ve škole* a *úspěšnost ve škole* pro skupiny žáků s „lepší“ a „horší“ prospěchem.

Graf 26 Srovnání faktoru hodnocení ve vztahu k průměrnému prospěchu žáků (2012)



V tabulce 14 jsou zobrazeny hodnoty faktoru potence odděleně pro skupinu žáků s „lepší“ a „horší“ prospěchem. Z tabulky je vidět, že rozdíly mezi jednotlivými hodnotami jsou minimální, pohybují se mezi hodnotami 4 až 5. Z tohoto důvodu bylo upuštěno od zobrazení výsledků v grafické podobě.

Tabulka 14 Srovnání faktoru potence ve vztahu k průměrnému prospěchu žáků (2012)

Pojem	Faktor potence u žáků s průměrným prospěchem 1,00 – 2,00	Faktor potence u žáků s průměrným prospěchem 2,01 – 4,50
já	4,41	4,57
škola (Š)	4,51	4,86
hodnocení (Š)	4,35	4,46
úspěšnost (Š)	4,56	4,36
volnočasové aktivity (VA)	4,47	4,98
hodnocení (VA)	4,35	4,56
úspěšnost (VA)	4,69	4,90

Hodnoty faktoru aktivity pro skupiny žáků s „lepší“ a „horší“ prospěchem jsou uvedeny v tabulce 15. Rozdíly mezi vypočítanými hodnotami faktoru aktivity u jednotlivých pojmů pro obě skupiny žáků se výrazně neliší.

Tabulka 15 Srovnání faktoru aktivity ve vztahu k průměrnému prospěchu žáků (2012)

Pojem	Faktor aktivity u žáků s průměrným prospěchem 1,00 – 2,00	Faktor aktivity u žáků s průměrným prospěchem 2,01 – 4,50
já	4,91	4,98
škola (Š)	4,28	4,51
hodnocení (Š)	4,72	4,76
úspěšnost (Š)	4,76	4,35
volnočasové aktivity (VA)	5,17	5,36
hodnocení (VA)	4,71	5,14
úspěšnost (VA)	5,15	5,01

Při řešení druhé otázky: „Jak se liší sémantický prostor žáků ve vztahu k jejich prospěchu?“ bylo porovnáno posuzování pojmů prostřednictvím faktorů hodnocení, potence a aktivity. Rozdíly v posuzování vyjádření prostřednictvím faktorů potence a aktivity byly u obou skupin žáků minimální. U faktoru hodnocení se u obou skupin projevily rozdíly mezi posuzováním pojmu *úspěšnost ve škole* a *úspěšnost ve volnočasových aktivitách*. *Úspěch ve volnočasových aktivitách* je hodnocen pozitivněji než *úspěch ve škole*, což ukazuje na možnou kompenzaci školních neúspěchů ve volnočasových aktivitách.

Závěrem této kapitoly provedeme vyhodnocení pojmů *úspěšnost ve škole* a *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* po jednotlivých škálách. Zaměříme se na zodpovězení otázky: „Jak se liší posouzení pojmu úspěšnost ve škole a pojmu úspěšnost ve volnočasových aktivitách?“

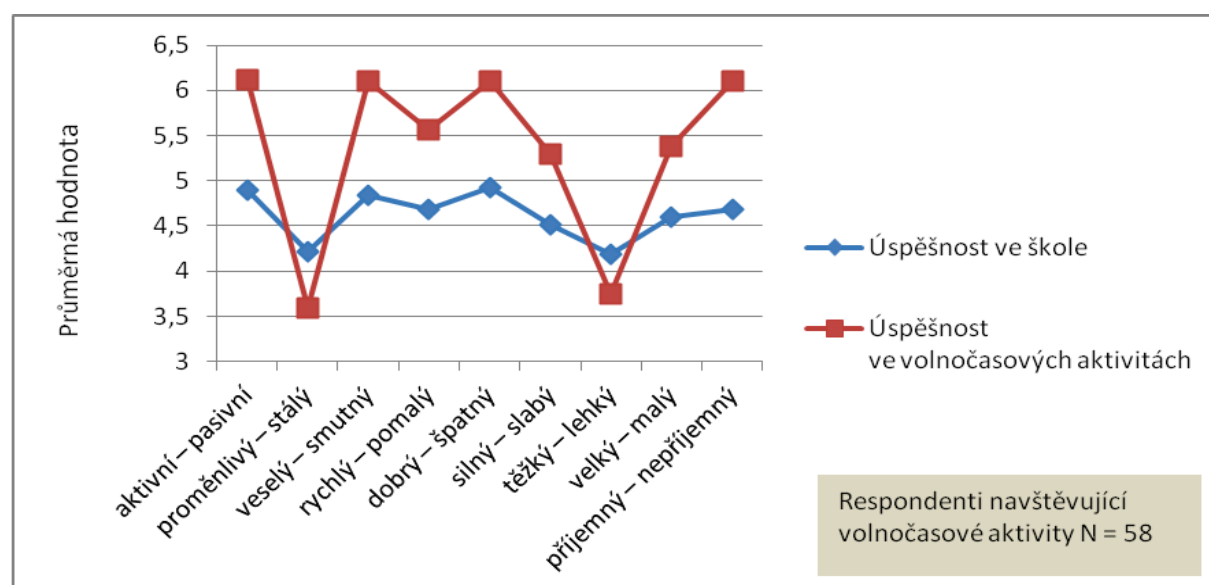
V tabulce 16 a v grafu 27 jsou uvedeny průměrné hodnoty faktorů pro respondenty navštěvující volnočasové aktivity. Zajímavé je, že u pojmu *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* vychází u všech škál faktoru hodnocení průměrná hodnota 6,10. Zároveň u škály proměnlivá – stálá posuzovali respondenti *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* blíže k adjektivu proměnlivá. Na škále těžká – lehká byla průměrná hodnota 3,74 (pod průměrnou hodnotou 4,00). Můžeme říci, že respondenti hodnotí pojem *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* jako méně náročný, zároveň pro pojem *úspěšnost ve škole* je průměrná hodnota

4,19. Je možné, že žáci s „horším“ prospěchem nepovažují úspěšnost za důležitou, proto ji posuzují jako méně náročnou. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli vyhodnotit pojmy *úspěšnost ve škole* a *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* zvlášť pro skupinu žáků s „lepším“ prospěchem a skupinu žáků s „horším“ prospěchem. Výsledky jsou uvedené v tabulce 17.

Tabulka 16 Vyhodnocení pojmů úspěšnost ve škole a úspěšnost ve volnočasových aktivitách (2012)

		Úspěšnost ve škole	Úspěšnost ve volnočasových aktivitách
Škála (faktor)	aktivní – pasivní (faktor aktivity)	4,90	6,12
	proměnlivá – stálá (faktor aktivity)	4,21	3,59
	veselá – smutná (faktor hodnocení)	4,84	6,10
	rychlá – pomalá (faktor aktivity)	4,69	5,57
	dobrá – špatná (faktor hodnocení)	4,93	6,10
	silná – slabá (faktor potence)	4,52	5,29
	těžká – lehká (faktor potence)	4,19	3,74
	velká – malá (faktor potence)	4,60	5,38
	příjemná – nepříjemná (f. hodnocení)	4,69	6,10

Graf 27 Pojmy úspěšnost ve škole a úspěšnost ve volnočasových aktivitách (2012)



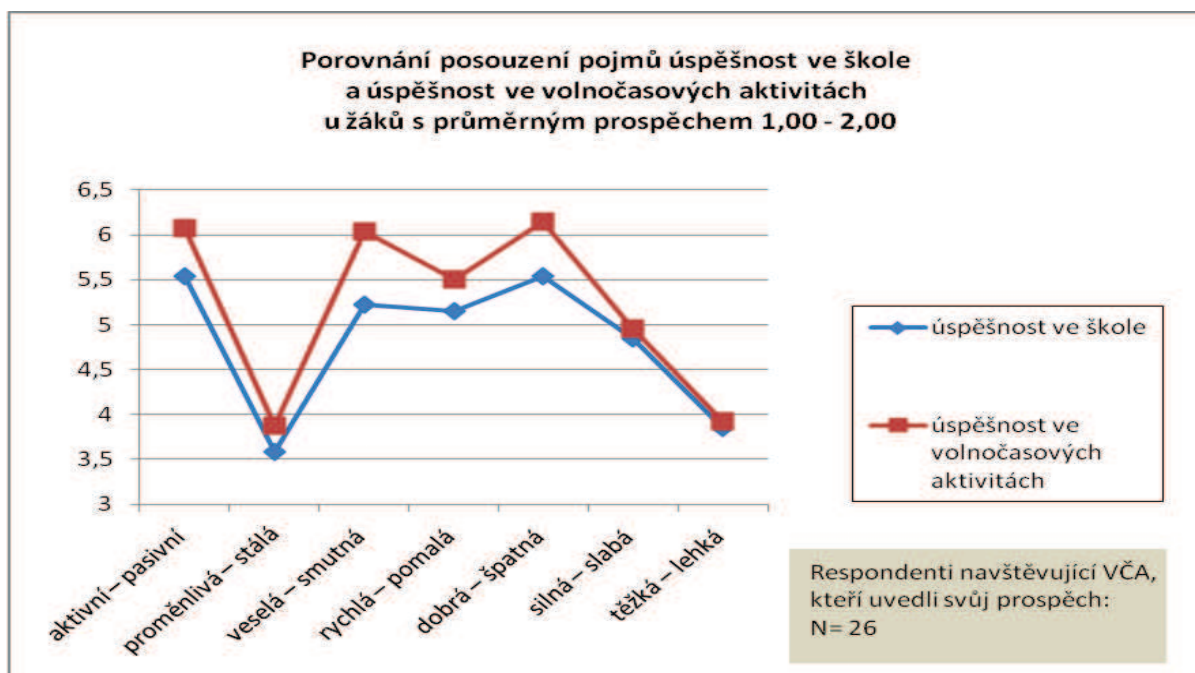
V tabulce 17 vidíme, že průměrné hodnoty (kromě škál *proměnlivá – stálá*, *těžká – lehká* označených růžově) jsou u pojmu *úspěšnost ve škole* vyšší u žáků ze skupiny s „lepší“ prospěchem než u skupiny žáků s „horší“ prospěchem. U pojmu *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* najdeme vyšší průměrné hodnoty u žáků s „horší“ prospěchem (kromě škál: *proměnlivá – stálá*, *těžká – lehká*, *dobrá – špatná*) než u žáků s „lepší“ prospěchem. Průměrná hodnota vypočítaná pro pojem *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* se však liší pouze o dvě setiny (celkový průměr u skupiny žáků s „lepší“ prospěchem je 5,22 a u skupiny žáků s „horší“ prospěchem 5,20).

Tabulka 17 Vyhodnocení pojmů *úspěšnost ve škole* a *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* ve vztahu k průměrnému prospěchu respondentů (2012)

		Úspěšnost ve škole – podle prům. prospěchu		Úspěšnost ve volnočasových aktivitách – podle prům. prospěchu	
		1,00 – 2,00	2,01 – 4,50	1,00 – 2,00	2,01 – 4,50
Škála (faktor)	aktivní – pasivní (faktor aktivity)	5,54	4,37	6,08	6,13
	proměnlivá – stálá (faktor aktivity)	3,58	4,67	3,88	3,30
	veselá – smutná (faktor hodnocení)	5,23	4,50	6,04	6,13
	rychlá – pomalá (faktor aktivity)	5,15	4,33	5,50	5,60
	dobrá – špatná (faktor hodnocení)	5,54	4,40	6,15	6,03
	silná – slabá (faktor potence)	4,85	4,23	4,96	5,53
	těžká – lehká (faktor potence)	3,85	4,57	3,92	3,70
	velká – malá (faktor potence)	5,00	4,27	5,19	5,47
	příjemná – nepříjemná (faktor hodnocení)	5,19	4,23	5,96	6,20
	Celková průměrná hodnota	4,82	4,44	5,22	5,20

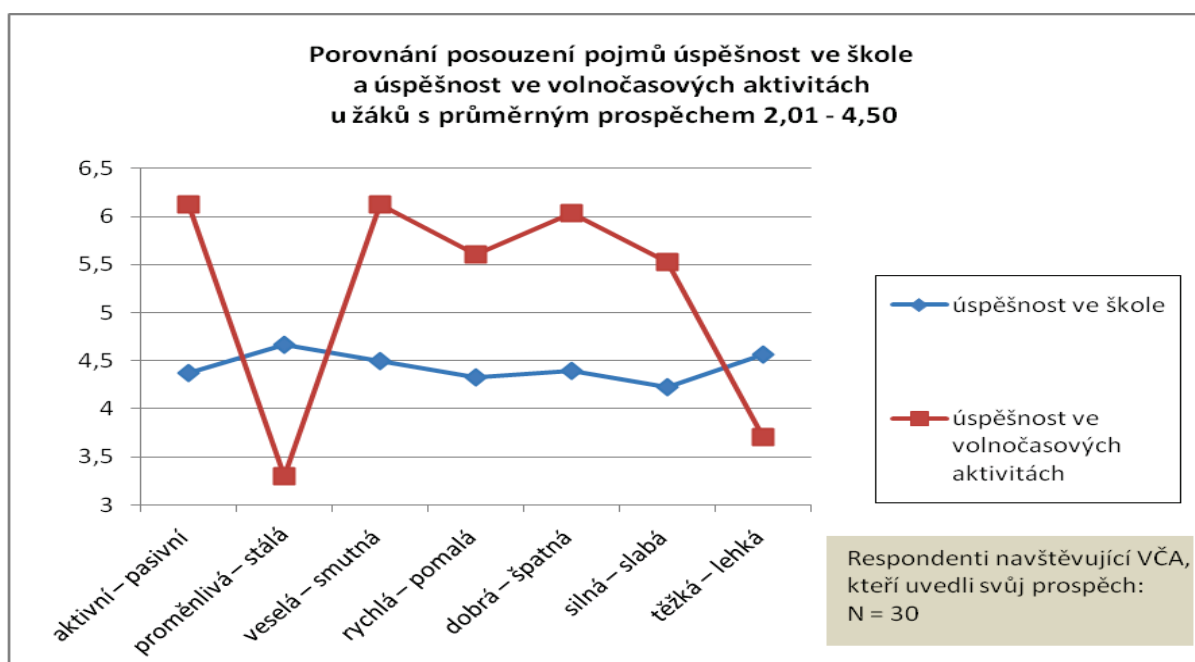
V grafu 28 je zobrazeno porovnání hodnocení pojmů *úspěšnost ve škole* a *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* pro žáky s „lepší“ prospěchem. V grafu 29 je zobrazeno porovnání stejných pojmů pro žáky s „horší“ prospěchem.

Graf 28 Posouzení pojmů úspěšnost ve škole a úspěšnost ve volnočasových aktivitách u žáků s průměrným prospěchem 1,00 – 2,00 (2012)



Z porovnání výsledků zobrazených v grafu 28 a v grafu 29 vidíme, že hodnocení pojmů *úspěšnost ve škole* a *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* je u skupiny žáků s „lepší“ prospěchem vyrovnanější než u skupiny žáků s „horším“ prospěchem. U skupiny žáků s „horším“ prospěchem se v hodnocení pojmů vyskytují výrazné rozdíly (viz graf 29) v posuzování pojmů na jednotlivých škálách.

Graf 29 Posouzení pojmů úspěšnost ve škole a úspěšnost ve volnočasových aktivitách u žáků s průměrným prospěchem 2,01 – 4,50 (2012)



Vyhodnocení a interpretace výsledků sémantického diferenciálu nám ukazuje na rozdíly v hodnocení úspěšnosti v závislosti na prospěchu žáků. Zároveň z nich vyplývá, že *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* je žáky druhého stupně základní školy hodnocena pozitivněji než *úspěšnost ve škole*. Jedná se o pozitivní zjištění, které umožňuje předpokládat, že volnočasové aktivity kompenzují případné školní neúspěchy žáků.

1.7.3 Porovnání výsledků sémantického diferenciálu z roku 2008 a 2012

Pro porovnání výzkumů využijeme pojmy *škola*, *volnočasové aktivity* a *hodnocení ve volnočasových aktivitách*, které byly použity v obou výzkumech. Výsledky jsou souhrnně uvedeny v tabulce 18. Výzkumné šetření z roku 2008 bylo vyhodnoceno pro žáky nižšího stupně víceletých gymnázií, výzkumné šetření z roku 2012 zahrnuje výsledky žáků druhého stupně základní školy. Tím mohou být dané rozdílné výsledky u jednotlivých pojmů.

Tabulka 18 Porovnání výsledků sémantického diferenciálu z roku 2008 a z roku 2012

Pojem	Faktor hodnocení	Faktor potence	Faktor aktivity
škola (2008)	4,67	4,54	4,19
škola (2012)	5,18	4,72	4,40
volnočasové aktivity (2008)	6,19	4,52	4,80
volnočasové aktivity (2012)	6,37	4,73	5,27
hodnocení ve VA (2008)	5,33	4,44	4,52
hodnocení ve VA (2012)	5,95	4,47	4,94

Hodnoty faktorů u výzkumného vzorku z roku 2008 jsou nižší než u výzkumného vzorku z roku 2012. Žáci druhého stupně základní školy vnímají *školu* pozitivněji, náročněji a proměnlivěji než žáci víceletého gymnázia. Shodou okolností se jedná o školy umístěné ve stejném městě.

Pro doplňující srovnání uvedeme ještě výsledky výzkumu M. Chráska, který pomocí sémantického diferenciálu zkoumal postoje žáků a studentů ke škole a k edukační realitě. Výzkum proběhl na 20 školách v regionu střední a severní Moravy a bylo do něj zapojeno 648 žáků. Součástí výzkumu bylo zjišťování postojů k edukační realitě u žáků 8. ročníku povinné školní docházky. U žáků 8. ročníku byl pro pojem *naše škola* zjištěn faktor hodnocení 4,29, faktor potence 5,00 a faktor aktivity 5,01. V rámci sémantického diferenciálu byly použity jiné škály. Faktor hodnocení byl zjišťován pomocí škál: příjemný – nepříjemný,

krásný – ošklivý, sladký – kyselý; faktor potence pomocí škál: náročný – nenáročný, těžký – lehký; obtížný – snadný a faktor aktivity pomocí škál: rychlý – pomalý, aktivní – pasivní, ostrý – tupý.³⁸²

Souhrnně lze říci, že hodnoty všech faktorů u porovnávaných pojmů u žáků druhého stupně základní školy z výzkumného vzorku z roku 2012 jsou vyšší než hodnoty faktorů u žáků nižšího stupně víceletých gymnázií z výzkumného šetření z roku 2008. Výsledky výzkumných šetření jsou vzhledem k záměrnému výběru platné pouze pro naše výzkumné vzorky.

³⁸² Srov. CHRÁSKA, M. Jaké jsou postoje žáků a studentů ke škole a k edukační realitě? *Pedagogika*, roč. 48, 1998, č. 1, s. 54 – 66.

2 Shrnutí výsledků výzkumu

Řešení problému srovnání úspěšnosti pubescentů ve volnočasových aktivitách a ve škole jsme realizovali prostřednictvím výzkumného šetření v roce 2008 a v roce 2012. Výzkumný vzorek z roku 2008 zahrnoval 369 žáků druhého stupně (6. – 9. ročník) základní školy a nižšího stupně (prima – kvarta) osmiletých gymnázií. Výzkumný vzorek z roku 2012 zahrnoval 80 žáků pouze z druhého stupně (6. – 9. ročník) základní školy.

2.1 Shrnutí deskriptivní analýzy výsledků dotazníku

Při vyhodnocování výsledků zjištěných v první části dotazníku jsme nejprve provedli deskriptivní analýzu zaměřenou na zodpovězení výzkumných otázek uvedených v kapitole 1.2. Otázky byly zaměřené na objasnění problematiky úspěšnosti ve škole, úspěšnosti ve volnočasových aktivitách a na analýzu volnočasových aktivit navštěvovaných respondenty.

Při zkoumání problematiky úspěšnosti ve škole bylo nejprve vyhodnoceno, co považují respondenti za úspěch ve škole. Ukázalo se, že respondenti tento pojem chápou ve více konotacích. Pro velkou část respondentů (77 %) z výzkumného šetření z roku 2008, ve kterém si respondenti mohli vybírat z více variant odpovědí, je úspěchem, když dostanou dobrou známku. Ve výzkumném šetření z roku 2012, ve kterém respondenti museli upřednostnit pouze jednu variantu, si tuto variantu vybralo 52,5 % respondentů.

Projevilo se, že známka je nesporným symbolem úspěchu ve škole. Nicméně respondenti volili i varianty další. Za úspěch považovali, když se něco naučí, když je učitel pochválí, když je za výkon pochválí rodiče a když mají ve škole kamarády.

Při zjišťování frekvence zažívání úspěchu ve škole se ukázalo, že nadpoloviční většina respondentů (73 % v roce 2008 a 74 % v roce 2012) si vybrala nadprůměrnou nebo střední hodnotu frekvence zažívání úspěchu. Pouze jeden respondent z obou výzkumných šetření odpověděl, že úspěch ve škole nezažívá nikdy.

Taktéž při mapování pocitu úspěšnosti ve škole byly vyhodnoceny pozitivní výsledky. Nadpoloviční většina respondentů (88 % z roku 2008 a 89 % z roku 2009) hodnotila svoji úspěšnost na škále nadprůměrnou nebo střední hodnotou. U obou výzkumných šetření se pouze 10 % respondentů hodnotilo jako *spíše neúspěšní*. Pouze šest respondentů v roce 2008 a jeden respondent v roce 2012 se hodnotili jako *neúspěšní*. Výsledky hodnocení na škálách

zároveň ukazují na tendenci vyjadřovat se prostřednictvím střední škálové varianty, což se prokázalo i při srovnání s ostatními výzkumy.

V závěru mapování problematiky úspěšnosti ve škole bylo ve výzkumném šetření v roce 2012 zjišťováno, jaký význam má pro pubescenty úspěšnost ve škole. Ukázalo se, že pro 46 % respondentů má úspěšnost ve škole velký význam, 52 % respondentů uvedlo, že úspěšnost je pro ně významná někdy a pouze dva z 80 respondentů odpověděli, že úspěch ve škole pro ně není důležitý.

Při analýze volnočasových aktivit navštěvovaných respondenty bylo zjištěno, že žádnou organizovanou volnočasovou aktivitu nenavštěvuje 26,0 % respondentů z roku 2008 a 27,5 % respondentů z roku 2012. Jednu až dvě volnočasové aktivity týdně navštěvuje 58,8 % respondentů z roku 2008 a 65,1 % z roku 2012. Zbývajících část respondentů navštěvuje 3 až 5 volnočasových aktivit týdně.

Dále byla zjišťována celková doba, kterou pubescenti tráví v organizovaných volnočasových aktivitách. Za optimální dobu se dá považovat doba více než 2 hodiny týdně a méně než 4 hodiny týdně. Do tohoto časového rozmezí bylo zařazeno 25,6 % respondentů z roku 2008 a 27,6 % respondentů z roku 2012. Více než 4 hodiny týdně trávené ve volnočasových aktivitách mohou způsobovat přetížení respondentů volnočasovými aktivitami.

Při analýze druhu navštěvovaných volnočasových aktivit bylo zjištěno, že nejčastěji navštěvované jsou sportovní aktivity (56,3 % ze všech volnočasových aktivit navštěvovaných respondenty z roku 2008 a 79,3 % z roku 2012). Nejmenší zájem byl o zájmové činnosti pracovní-technické, společenskovední a přírodovědné.

U výzkumného vzorku z roku 2008 byla zkoumána i dlouhodobost zájmu o navštěvované organizované volnočasové aktivity. Pozitivní zjištění je, že u 40,7 % ze všech volnočasových aktivit respondenti uvedli, že je navštěvují čtyři roky a déle.

Při řešení problematiky úspěšnosti ve volnočasových aktivitách jsme nejprve zkoumali, co pubescenti považují za úspěch ve volnočasových aktivitách. Ve výzkumném šetření z roku 2008 bylo pro respondenty nejčastěji úspěchem, když se jim něco povede (pro 60,4 % respondentů) a když vyhrají závod, soutěž apod. (pro 54,6 % respondentů). Respondenti si mohli vybírat z více variant odpovědí. Ve výzkumném šetření z roku 2012, ve kterém mohli respondenti volit pouze jednu variantu odpovědi, bylo pro nejvíce respondentů úspěchem, když vyhrají závod, soutěž apod. (pro 31,0 % respondentů) a když se jim něco povede (pro 24,1 % respondentů). Do výsledků se u obou výzkumných šetření mohlo promítnout, že velký podíl respondentů navštěvuje sportovní volnočasové aktivity.

Opět se ukázalo, že úspěch ve volnočasových aktivitách chápou respondenti ve více významech. Do chápání úspěchu se zřejmě promítá druh volnočasové aktivity. Dále bylo pro respondenty ve volnočasových aktivitách úspěchem, když se něco naučí, když je vedoucí pochválí, když mají ve volnočasových aktivitách kamarády a když je realizované činnosti baví.

Podobně jako u úspěchu ve škole bylo dále zkoumáno, jak často respondenti zažívají ve volnočasových aktivitách úspěch. U nadpoloviční většiny volnočasových aktivit u obou výzkumných šetření respondenti označili, že pocit úspěchu zažívají *velmi často* nebo *často* (celkem u 53 % volnočasových aktivit z roku 2008 a u 56,3 % volnočasových aktivit z roku 2012). Pro edukační procesy ve volnočasových aktivitách je příznivým zjištěním, že pouze u 2 % volnočasových aktivit v roce 2008 a u 2,3 % volnočasových aktivit v roce 2012 respondenti uvedli, že ve volnočasové aktivitě nikdy nezažívají úspěch.

Při hodnocení pocitu úspěšnosti ve volnočasových aktivitách si podprůměrné škálové varianty (*spíše neúspěšný* a *neúspěšný*) respondenti zvolili pouze u 4,8 % volnočasových aktivit v roce 2008 a u 3,3 % volnočasových aktivit v roce 2012.

V rámci výzkumného šetření v roce 2012 bylo zjištěno, že pro 38 % respondentů má úspěšnost ve volnočasových aktivitách velký význam a 62 % respondentům úspěšnost ve volnočasových aktivitách přináší radost. Žádný respondent nezvolil variantu, že pro něho úspěšnost ve volnočasových aktivitách není důležitá.

Vyhodnocení výsledků týkajících se problematiky úspěšnosti ve škole, úspěšnosti ve volnočasových aktivitách a analýza navštěvovaných volnočasových aktivit nám umožnily popsat, jakým způsobem pubescenti z výzkumných vzorků chápou úspěch ve škole a úspěch ve volnočasových aktivitách, jak často zažívají úspěch ve škole a ve volnočasových aktivitách, jaké je jejich sebehodnocení úspěšnosti ve škole a ve volnočasových aktivitách a jaký má pro ně význam úspěšnost ve škole a ve volnočasových aktivitách.

2.2 Shrnutí vyhodnocení výzkumných hypotéz

Pro srovnání úspěšnosti pubescentů ve volnočasových aktivitách byly stanoveny hypotézy, při jejichž vyhodnocení se nepotvrdily vzájemné vztahy mezi jednotlivými proměnnými.

Pro řešení výzkumného problému: „Jaký je vztah mezi úspěšností ve volnočasových aktivitách a ve škole?“ byly stanoveny dvě hlavní výzkumné hypotézy:

- H1: Mezi úspěšností pubescentů ve škole a úspěšností ve volnočasových aktivitách je vzájemný vztah.
- H2: Mezi úspěšností pubescentů ve škole a frekvencí prožívání úspěchu ve volnočasových aktivitách je vzájemný vztah.

Pro vyhodnocení hlavních hypotéz byly stanoveny dílčí hypotézy, ve kterých byla úspěšnost ve škole operacionalizována buď v psychologické rovině úspěšnosti jako sebehodnocení úspěšnosti pubescentem, nebo v pedagogické rovině úspěšnosti jako průměrný prospěch z českého jazyka a matematiky na posledních dvou vysvědčeních. Dílčí hypotézy byly formulovány takto:

- H1a: Mezi sebehodnocením úspěšnosti pubescentem ve škole a sebehodnocením úspěšnosti ve volnočasových aktivitách je vzájemný vztah.
- H1b: Mezi průměrným prospěchem žáka v českém jazyce a matematice a sebehodnocením úspěšnosti ve volnočasových aktivitách je vzájemný vztah.
- H2a: Mezi sebehodnocením úspěšnosti ve škole a frekvencí prožívání úspěchu ve volnočasových aktivitách je vzájemný vztah.
- H2b: Mezi průměrným prospěchem žáka v českém jazyce a matematice a frekvencí prožívání úspěchu ve volnočasových aktivitách je vzájemný vztah.

Pro vyhodnocení výzkumných hypotéz byl použit statistický test chí-kvadrát. V rámci vyhodnocení dílčích hypotéz se vzájemné vztahy mezi jednotlivými proměnnými nepotvrdily. Výsledná zjištění dílčích hypotéz H1a, H1b však ukazují, že sebehodnocení většiny žáků, kteří se ve škole hodnotili jako „méně“ úspěšní a měli „horší“ prospěch, ve volnočasových aktivitách nabývá pozitivnějších průměrných škálových hodnot než sebehodnocení úspěšnosti ve škole. Naopak někteří žáci, kteří se ve škole hodnotili jako „úspěšní“ a měli „lepší“ prospěch se ve volnočasových aktivitách hodnotí hůře než ve škole.

V rámci vyhodnocování hypotézy H2 bylo zkoumáno, jaký je vztah mezi úspěšností pubescentů ve škole a frekvencí prožívání úspěchu ve volnočasových aktivitách. Vyhodnocení dílčích hypotéz tuto souvislost nepotvrdilo. Zároveň bylo z kontingenčních tabulek k těmto hypotézám patrné, že vypočítaná průměrná hodnota frekvence zažívání úspěchu byla pouze u 12 % respondentů nižší než střední hodnota škály. Zjištění vedou k předpokladu, že pubescenti z výzkumného vzorku zažívají úspěch ve volnočasových aktivitách častěji než ve škole.

2.3 Shrnutí vyhodnocení sémantického diferenciálu

Při vyhodnocování výsledků sémantického diferenciálu jsme se zaměřili na hledání odpovědí na otázky:

1. Jak se liší sémantický prostor pojmů vztahujících se ke škole a pojmů vztahujících se k organizovaným volnočasovým aktivitám?
2. Jak se liší sémantický prostor žáků ve vztahu k jejich prospěchu?
3. Jak se liší posouzení pojmu *úspěšnost ve škole* a pojmu *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* (zkoumáno pouze v roce 2012)?

Pro provedení analýzy výsledků sémantického diferenciálu byly pro jednotlivé pojmy vypočítány průměrné faktory hodnocení, faktory aktivity a faktory potence. Největší rozlišovací schopnost rozdílů mezi jednotlivými zkoumanými pojmy se projevila u faktorů hodnocení. Faktory potence a aktivity měly v našich šetřeních nižší rozlišovací schopnost. Mohlo to být způsobené výběrem škál, na jejichž základě byly faktory vypočítány. Pro faktor hodnocení byly vybrány škály *dobrý – špatný*, *příjemný – nepříjemný*, *veselý – smutný*. Pro faktor potence byly zvoleny škály *silný – slabý*, *velký – malý*, *těžký – lehký* a pro faktor aktivity škály *rychlý – pomalý*, *aktivní – pasivní* a *proměnlivý – stálý*.

Na základě vypočítaných faktorů byly vytvořeny grafy se zobrazením sémantického prostoru s použitím faktorů hodnocení a potence a na základě vypočtených lineárních distancí D mezi jednotlivými pojmy byla vytvořena D -matice pro faktor hodnocení a potence. Z následné analýzy grafů zobrazujících sémantický prostor a D -matice pro faktor hodnocení a faktor potence vyplynulo, že jednu skupinu vzájemně si blízkých pojmů tvoří pojmy týkající se školy a hodnotících procesů ve škole, druhá skupina vzájemně si blízkých pojmů zahrnuje pojmy týkající se volnočasových aktivit a hodnocení v nich. U většiny pojmů spjatých s volnočasovými aktivitami byly naměřeny větší průměrné hodnoty faktorů hodnocení než u pojmů spjatých se školou. Stranou těchto skupin se ve výzkumném šetření z roku 2008 vyskytovaly pojmy *trest ve škole* a *trest ve volnočasových aktivitách*. V roce 2012 tyto pojmy již nebyly do výzkumného šetření zařazeny.

Ve výzkumu v roce 2008 bylo zjištěno, že velmi blízké jsou si pojmy: *úspěch ve škole* a *pochvala ve škole*; *zkoušení ve škole* a *známkování ve škole*; *volnočasové aktivity* a *úspěch ve volnočasových aktivitách*; *hodnocení ve volnočasových aktivitách* a *pochvala ve volnočasových aktivitách*.

Ve výzkumném šetření z roku 2012 byla také zjištěna vzájemná blízkost skupiny pojmů týkajících se školy a hodnocení ve škole a skupiny pojmů týkajících se volnočasových aktivit a hodnocení ve volnočasových aktivitách.

Při vyhodnocování sémantického diferenciálu byla hledána odpověď na otázku: „Jak se liší sémantický prostor žáků ve vztahu k jejich prospěchu?“ Respondenti byli rozděleni do dvou skupin na žáky s „lepším“ prospěchem a žáky s „horším“ prospěchem na základě jejich průměrného prospěchu z českého jazyka a matematiky na vysvědčení.

Ve výzkumném šetření z roku 2008 bylo zjištěno, že i při rozdělení žáků na skupiny s „lepším“ a „horším“ prospěchem zůstává u faktoru hodnocení zachováno pozitivnější hodnocení pojmů spjatých s procesem hodnocení ve volnočasových aktivitách než pojmů spjatých s hodnocením ve škole. Stejně výsledky přineslo i výzkumné šetření z roku 2012. Rozdíly v posuzování pojmů prostřednictvím faktoru potence a aktivity byly u obou výzkumných šetření minimální.

Ve výzkumném šetření z roku 2012 byla navíc provedena podrobná analýza posuzování pojmů *úspěšnost ve škole* a *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* na jednotlivých škálách. Zajímavé výsledky přineslo porovnání posuzování těchto pojmů žáky ze skupiny s „lepším“ prospěchem a žáky ze skupiny s „horším“ prospěchem. Žáci ze skupiny s „lepším“ prospěchem hodnotili pojmy z oblasti volnočasových aktivit vyššími průměrnými hodnotami než pojmy z oblasti školního prostředí (viz graf 28). U žáků ze skupiny s „horším“ prospěchem byly průměrné hodnoty na škálách *proměnlivá – stálá* a *těžká – lehká* u pojmu *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* nižší než u pojmu *úspěšnost ve škole*. U ostatních škál byly u skupiny žáků s „horším“ prospěchem průměrné škálové hodnoty pro pojem *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* výrazně vyšší než pro pojem *úspěšnost ve škole* ve srovnání se skupinou žáků s „lepším“ prospěchem (viz graf 29).

Shrneme-li výsledky našich šetření, lze konstatovat, že pojmy z oblasti volnočasových aktivit jsou celkově respondenty z našich výzkumných šetření hodnoceny pozitivněji než pojmy z oblasti školního prostředí.

2.4 Závěrečné vyhodnocení výzkumného problému

Deskriptivní analýza problematiky úspěšnosti ve škole, úspěšnosti ve volnočasových aktivitách a organizovaných volnočasových aktivit, vyhodnocení výzkumných hypotéz a analýza sémantického prostoru pojmů z oblasti volnočasových aktivit a školního prostředí byly pro nás základem pro vyhodnocení výzkumného problému: „Jaký je vztah mezi úspěšností pubescentů ve volnočasových aktivitách a ve škole?“

Na základě výsledků jednotlivých částí výzkumných šetření nelze jednoznačně popsat vztah mezi úspěšností ve volnočasových aktivitách a ve škole. Při vyhodnocování výzkumných hypotéz se souvislost mezi jednotlivými proměnnými nepotvrdila. Zdůvodnění tohoto výsledku může být podpořeno popisem souvislostí odkrytých při deskriptivní analýze výsledků dotazníku a při analýze sémantického diferenciálu. Ukázalo se, že úspěšnost ve volnočasových aktivitách i frekvenci zažívání úspěchu ve volnočasových aktivitách na škálách hodnotila většina respondentů pozitivněji než úspěšnost ve škole a frekvenci úspěchu ve škole. Zároveň se ukázalo, že žáci hodnotící se ve škole jako „úspěšní“ se v některých případech hodnotí ve volnočasových aktivitách hůře než ve škole. Žáci ve škole „neúspěšní“ se naopak ve většině případů hodnotí lépe ve volnočasových aktivitách než ve škole.

Pro upřesnění těchto nových předpokladů by bylo vhodné provést kvalitativně orientované výzkumné šetření zaměřené na žáky navštěvující organizované volnočasové aktivity. Mohlo by se jednat o případové studie žáků zaměřené na analýzu dalších souvislostí mezi úspěšností ve volnočasových aktivitách a ve škole, které byly uvedeny při analýze této problematiky v teoretické části práce.

Závěr

Úspěšnost jedince ve výkonově zaměřené společnosti je v současné době aktuálním tématem. Jedinec stojí před úkolem vyrovnat se s nároky výkonové společnosti, která po něm často požaduje, aby podání co nejvyššího a nejlepšího výkonu podřídil svůj osobní život. Zvyšování výkonnosti jedince je součástí dokumentů vymezujících strategie určující rozvoj vzdělávání a hospodářství v České republice. V rámci vzdělávání ve školách a školských zařízeních probíhá příprava jedince na požadavky výkonové společnosti. Žáci se učí podávat co nejlepší výkony a akceptovat jejich ohodnocení, získávají zkušenosti s úspěchy a neúspěchy a se zařazením mezi úspěšné či neúspěšné žáky. Na základě toho si utváří a korigují sebehodnocení, sebevědomí, sebeúctu a celkově sebepojetí. Organizované volnočasové aktivity nabízejí jedinci možnost seberealizace na základě prožití úspěchu v realizovaných činnostech, a tím i možnost kompenzace případné školní neúspěšnosti.

Cílem teoretické části práce bylo komplexně zpracovat problematiku úspěšnosti ve škole a ve volnočasových aktivitách tak, aby byla vytvořena východiska pro empirické řešení problému zaměřeného na srovnání úspěšnosti pubescentů ve škole a ve volnočasových aktivitách. Teoretická část práce obsahuje čtyři hlavní kapitoly. V první kapitole byla zpracována problematika úspěšnosti v edukačních procesech z pohledů sociologických teorií a výzkumů. V druhé kapitole byla řešena školní úspěšnost jako pedagogicko-psychologický problém. V této kapitole je stěžejní vymezení pojmu úspěšnost ve škole. Dále v této kapitole byla provedena analýza vlivů působících na školní úspěšnost a neúspěšnost. Následně se stala základem pro analýzu vlivů působících na úspěšnost a neúspěšnost ve volnočasových aktivitách. Ve třetí kapitole je vymezena úspěšnost ve volnočasových aktivitách, volný čas pubescentů, organizované volnočasové aktivity a možnosti pedagogického působení v nich. Dále jsou v této kapitole analyzovány vlivy působící na úspěšnost ve volnočasových aktivitách a popsána problematika kompenzace školní neúspěšnosti prostřednictvím úspěšnosti ve volnočasových aktivitách. Ve čtvrté kapitole je provedeno srovnání úspěšnosti ve volnočasových aktivitách a ve škole na teoretické úrovni.

Cílem empirické části práce bylo v návaznosti na teoretické zpracování problematiky realizovat kvantitativně orientovaný výzkum, který bude směřovat k řešení výzkumného problému: „Jaký je vztah mezi úspěšností ve volnočasových aktivitách a ve škole?“

V rámci realizovaného výzkumu byla provedena deskriptivní analýza problematiky úspěšnosti ve škole, úspěšnosti ve volnočasových aktivitách a organizovaných aktivit, na kterou navázalo vyhodnocení výzkumných hypotéz. Pro širší objasnění úspěšnosti ve škole a ve volnočasových aktivitách byla provedena analýza sémantického prostoru pojmů vztahujících se k hodnocení v edukačních procesech.

Mezi hlavní výsledky deskriptivní analýzy patří zjištění, že nadpoloviční většina respondentů v našich výzkumných šetřeních za úspěch ve škole považuje, když dostane dobrou známku. V dalších odpovědích bylo pro respondenty úspěchem, když se něco naučí, když je učitel pochválí, když je za výkon pochválí rodiče a když mají ve škole kamarády. Při zjišťování frekvence zažívání úspěchu ve škole pouze čtvrtina respondentů odpověděla, že úspěch zažívá občas nebo nikdy. Při mapování pocitu úspěšnosti ve škole bylo zjištěno, že pouze 10 % žáků se hodnotilo jako *spíše úspěšní*.

Při rozboru úspěšnosti ve volnočasových aktivitách bylo zjištěno, že pro respondenty úspěchem ve volnočasových aktivitách především bylo, když se jim něco povede a když vyhrají závod, soutěž apod. Dále bylo pro respondenty úspěchem ve volnočasových aktivitách, když se něco naučí, když je vedoucí pochválí, když mají ve volnočasových aktivitách kamarády a když je realizované činnosti baví. Frekvence zažívání úspěchu ve volnočasových aktivitách byla u nadpoloviční většiny volnočasových aktivit, které respondenti navštěvovali, nadprůměrná. Pouze u 2 % volnočasových aktivit v jednotlivých výzkumných šetřeních žáci uvedli, že úspěch nezažívají nikdy. Méně než u 5 % volnočasových aktivit se respondenti hodnotili jako *spíše úspěšní* a *neúspěšní*.

Shrňme-li výsledky získané sémantickým diferencialem, ve kterém byly porovnávány pojmy vztahující se k hodnocení v edukačních procesech, můžeme říci, že zkoumané pojmy z oblasti volnočasových aktivit jsou celkově respondenty z našich výzkumných šetření hodnoceny pozitivněji (vyššími průměrnými škálovými hodnotami) než pojmy z oblasti školní edukace.

Vyhodnocení výzkumných hypotéz nepotvrdilo vzájemné vztahy mezi úspěšností ve škole a ve volnočasových aktivitách. Výzkum přesto přinesl mnoho zajímavých podnětů, které mohou být základem pro zkoumání dalších souvislostí mezi úspěšností ve škole a ve volnočasových aktivitách. Hlavní směr v dalším bádání spatřuji v realizaci kvalitativně orientovaného výzkumného šetření zaměřeného na hlubší analýzu vlivů působících na úspěšnost ve škole a ve volnočasových aktivitách a na možné objasnění kompenzační funkce volnočasových aktivit u pubescentů navštěvujících organizované volnočasové aktivity.

Bibliografie

- ATKINSON, John William. *An Introduction to Motivation*. New York: Van Nostrand, 1964.
- ATKINSON, John William.; FEATHER, Norman T. *A Theory of Achievement Motivation*. New York: John Wiley and Sons, 1966.
- BLAU, Peter Michael; DUNCAN, Otis Dudley. *The American Occupational Structure*. New York: Wiley, 1967.
- BOHN, Cornelia.; HAHN, Alois. Pierre Burdieu. In *Klassiker der Soziologie 2. Von Talcott Parsons bis Anthony Giddens*. München: Verlag C. H. Beck, 2007, s. 289 – 310. ISBN 978 3 406 42089 4.
- ČÁP, Jan.; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ČECH, Tomáš. Efektivní využívání volného času jako součást životního stylu dětí v postmoderní společnosti. *Pedagogická orientace*, 2002, č. 2, s. 108 – 113.
- ČEJKOVÁ, Iva. Hodnocení ve škole a ve volném čase z pohledu pubescentů. In Jandová, Renata. (ed.) *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu. Recenzovaný sborník*. České Budějovice: PedF JU, 2007, s. 195 – 199. ISBN 978-80-7394-061-4.
- ČEJKOVÁ, Iva. Srovnání možnosti využití metody animace ve volném čase a ve škole. In Sýkora, Jan. (ed.) *Výchova a volný čas 3*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008, s. 13 – 17. ISBN 978-80-7041-730-0.
- DARÁK, Milan. Pedagogické aspekty rozvoja a výchovného využívania záujmov detí a mládeže. *Pedagogická orientace*, 1997, č. 2, s. 101 – 108.
- DARÁK, Milan. Záujmy a školský výkon žiakov. *Pedagogická revue*, 1997, roč. XLIX, č. 3 – 4, s. 119 – 127.
- DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. 2. uprav. vyd. České Budějovice: JU, 2000. ISBN 80-7040-402-7.
- ERIKSON, Erich. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: NLN, 1999. ISBN 80-7106-291-X.
- ESF v ČR. Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku. In *ESF v ČR* [online]. Praha: ESF v ČR, 2003. [cit. 21. 10. 2011]. Dostupné z: <<http://www.esfcr.cz/file/3772>>.
- FEND, Helmut. *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politischweltanschaulichen Bereichen. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne*. Bd. 2. Bern: Huber, 1991. ISBN 3-456-81992-7.

- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063.
- GOLDTHORPE, John, H. *On sociology. Vol. 1, Critique and Program*. Second Edition. Stanford: Stanford Univesity Press, 2007. ISBN 978-0-8047-4998-5.
- GOLDTHORPE, John, H. *On sociology. Vol. 2, Illustration and retrospect*. Second edition. Stanford: Stanford Univesity Press, 2007. ISBN 978-0-8047-5000-9.
- HÁJEK, Bedřich. *Nástin metodiky vedení zájmové činnosti*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-7290-265-1.
- HÁJEK, Bedřich.; HOFBAUER, Břetislav.; PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogické ovlivňování volného času. Současné trendy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.
- HÁJEK, Bedřich.; HOFBAUER, Břetislav.; PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. Druhé, přepracované vyd. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-7290-471-6.
- HAVLÍK, Radomír.; KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. 1. vyd. ISBN 80-7178-635-7.
- HECKHAUSEN, Heinz. *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Hogrefe Verlag, 1974.
- HELUS, Zdeněk. et al. *Psychologie školní úspěšnosti*. Praha: SPN, 1979.
- HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.
- HOFBAUER, Břetislav. *Kapitoly z pedagogiky volného času. Soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování*. Michal Kaplánek (ed.) České Budějovice: TF JU, 2010. ISBN 978-80-7394-240-3.
- HRABAL, Vladimír, ml.; MAN, František.; PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1984.
- HRABAL, Vladimír. st.; HRABAL, Vladimír. ml. *Diagnostika*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5.
- HVOZDÍK, Ján. *Psychologický rozbor školských neúspěchov žiakov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1970.
- CHRÁSKA, Miroslav. Jaké jsou postoje žáků a studentů ke škole a k edukační realitě? *Pedagogika*, roč. 48, 1998, č. 1, s. 54 – 66. ISSN 3330-3815.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- IDM MŠMT. *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha: IDM MŠMT, 2004. ISBN 80-86784-06-1.
- ILLICH, Ivan. *Odškolnění společnosti*. Praha: SLON, 2000. ISBN 80-85850-96-6.
- KAPLÁNEK, Michal. Volný čas – prostor pro seberealizaci. In Čech, Tomáš. (ed.) *Výchova a volný čas 2*. Brno: MSD, 2007, s. 42 – 48. ISBN 978-80-86633-97-3.

- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování*. 3. dotisk 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-0192-2.
- KATRŇÁK, Tomáš. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON, 2004. ISBN 80-86429-29-6.
- KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. Vyd. 3. upravené. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995. ISBN 80-85850-06-0.
- KERLINGER, Fred Nichols. *Základy výzkumu chování: pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia, 1972.
- KNAUSOVÁ, Ivana. Ověření platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí. *Pedagogická orientace*, 2002, č. 2, s. 99 – 107.
- KOLÁŘ, Zdeněk.; ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-247-0885-X.
- KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. História a súčasnosť výchovy mimo vyučovania. *Vychovávateľ*, 1995, roč. XL, č. 3 – 4, s. 2 – 3.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Emília. Voľný čas a pedagogika voľného času. 2. časť. *Vychovávateľ*, 2001, roč. XLV, č. 6, s. 2 – 4.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Emília. Voľný čas a pedagogika voľného času. *Vychovávateľ*, 2001, roč. XLV, č. 5, s. 2 – 5.
- KRAUS, Blahoslav.; POLÁČKOVÁ, Věra. et al. *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- KUČEROVÁ, Stanislava. *Člověk – hodnoty – výchova*. Prešov: ManaCon Prešov, 1996. ISBN 80-85668-34-3.
- LANGMEIER, Josef.; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- MACEK, Petr. *Adolescence*. 2. uprav. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
- MAN, František.; MAREŠ, Jiří. Výkonová motivace a prožitek typu flow. *Pedagogika*, 2005, roč. LV, č. 2, s. 151 – 171.
- MARTUCELLI, Danilo. *Sociologie modernity. Itinerář 20. století*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2008. ISBN 978-80-7325-145-1.
- MATĚJŮ, Petr.; STRAKOVÁ, Jana. et al. *Nerovné šance na vzdělání*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80200-1400-4.

- MATĚJŮ, Petr.; STRAKOVÁ, Jana.; VESELÝ, Arnošt. (eds.) et al. *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon), 2010. ISBN 978-80-7419-032-2.
- McCLELLAND, David Clarence. et al. *The Achieving motive*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1953.
- McCLELLAND, David Clarence. *The achieving society*. New York: D. Van Nostrand Company, 1961.
- MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologické teorie osobnosti*. Dotisk 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-7184-926-X.
- MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. [online]. Praha: MŠMT, 2007. [cit. 21. 10. 2011] Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-cr>>.
- MŠMT. *Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007-2013*. Praha: MŠMT, 2007. [cit. 21. 10. 2011] Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/mladez/koncepce-statni-politiky-pro-oblast-deti-a-mladeze-na-obdobi-2007-2013>>.
- MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bilá kniha*. Praha: ÚIV, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- MŠMT. Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jak vyplývá z pozdějších změn. In *Sbírka zákonů Česká republika*, ročník 2008, částka 103, s. 4826-4901. Dostupný z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>>.
- MŠMT. Vyhláška č. 33/2005 o jazykových školách s právem státní jazykové zkoušky a státních jazykových zkouškách. In *Sbírka zákonů Česká republika*, ročník 2005, částka 6, s. 142-149. Dostupný z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-33-2005-sb-1>>.
- MŠMT. Vyhláška č. 74/2005 o zájmovém vzdělávání. In *Sbírka zákonů Česká republika*, ročník 2005, částka 20, s. 487-490. Dostupný z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-74-2005-sb-1>>.
- MŠMT. Vyhláška č. 74/2005 o základním uměleckém vzdělávání. In *Sbírka zákonů Česká republika*, ročník 2005, částka 20, s. 509-511. Dostupný z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-71-2005-sb-1>>.
- MÜNCH, Richard. Talcott Parsons. In *Klassiker der Soziologie 2. Von Talcott Parsons bis Anthony Giddens*. 5., überarbeitete und aktualisierte Auflage. München: Verlag C. H. Beck, 2007. ISBN 978 3 406 42089 4.

- NAHRSTEDT, Wolfgang. *Leben in freier Zeit. Grundlagen und Aufgaben der Freizeitpädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1990. ISBN 3-534-11295-4.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. Praha: VODNÁŘ, 1995. ISBN 80-85255-74-X.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. 2., rozšířené a přepracované vyd. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.
- NIDM. *Hodnotové orientace dětí ve věku 6 – 15 let* [online]. Praha: NIDM, 2011, s. 69, [cit. 14. 2. 2012]. Dostupné na www: <http://www.vyzkum-mladez.cz/registr_detail.php?kod=&lang=CZ&id=236>.
- NIDM. *Metodika pro podporu tvorby ŠVP ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. Praha: NIDM, 2007. ISBN 978-80-86784-03-8.
- OPASCHOWSKI, Horst. W. *Freizeitpädagogik in der Schule. Aktives Lernen durch animative Didaktik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1977. ISBN 3-7815-0344-5.
- PARSONS, Talcott. *Společnosti. Vývojové a srovnávací hodnocení*. Praha: Svoboda, 1971.
- PÁVKOVÁ, Jiřina. et al. *Pedagogika volného času*. 3. aktualit. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.
- PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1265-2.
- PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0345-4.
- PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.
- PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-23-4.
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vyd., dotisk. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1499-3.
- PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. „Co se v mládí naučíš ...“ Praha: PedF UK, 1992. ISSN 0862-156X.
- PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: PedF UK, 2004. ISBN 80-7290-200-8.
- PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Typy žáků*. Praha: PedF UK, 1995. ISBN 80-901677-0-5.

- PROKOP, Jiří. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1008-6.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3. přepracované vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7367-047.
- PRŮCHA, Jan.; WALTEROVÁ, Eliška.; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PŘADKA, Milan. *Kapitoly z dějin pedagogiky volného času*. Brno: PF MU, 2002. ISBN 80-210-2033-4.
- Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2009. [cit. 21. 10. 2011]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPJS_vup_pv_050509.pdf>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. 63 s. [cit. 21. 10. 2011]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/PRM_RVPZUV_NAWEB.pdf>. ISBN 978-80-87000-37-3.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 21. 10. 2011]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.
- RHEINBERG, Falko.; MAN, František.; MAREŠ, Jiří. Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, 2001, roč. LI, č. 2, s. 155 – 184.
- RIEGER, Karel. Výkonová společnost a její alternativy postavení jedince. In *Pražské sociálně vědní studie*. Praha: Fakulta sociálních věd UK, 2006. ISSN 1801-5999.
- RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., revid. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.
- SAK, Petr.; SAKOVÁ, Karolína. *Mládež na křižovatce*. Praha: Svoboda servis, 2004. ISBN 80-86320-33-2.
- SEEBAUEROVÁ, Renate.; HELUS, Zdeněk.; KOLIADIS, Emmanuel. (ed.) *Kvalita cestou kvalifikace*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-8593-93-1.
- SIMONOVÁ, Natalie. Proměny v mezigeneračním přenosu dosaženého vzdělání v České republice v historické perspektivě. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2009, roč. 45, č. 2, s. 291 – 313.

- SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-21-6160-4.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- SLEPIČKOVÁ, Irena. *Sport a volný čas*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1039-6.
- SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 3., opravené vyd. Brno: Barrister & Principal, 2002. ISBN 80-85947-80-3.
- Sociologické směry, školy, paradigmata*. Praha: Sociologické nakladatelství, Sociologický ústav AV ČR, 1996. ISBN 80-85850-04-4.
- SVOBODA, Mojmir. (ed.); KREJČÍŘOVÁ, Dana.; VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.
- SÝKORA, Miloslav. Pojetí rozvíjejícího vyučování Š. A. Amonašviliho. In *Antologie textů z didaktiky V*. Praha: SPN, 1986.
- ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN, 1983.
- ŠUBRT, Jiří. Talcott Parsons: Od struktury jednání k teorii systémů. In Šubrt, J. (ed.) *Talcott Parsons a jeho přínos soudobé sociologické teorii*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1239-9.
- UHRINOVÁ, Miriam. *Příčiny školských neúspěchů žiaků mladšieho školského veku zapríčiněné osobnostnými a sociálnymi činiteli*. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberoku, 2007. ISBN 798-80-8084-199-7.
- UNESCO. *Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělání pro 21. století“*. Praha: ÚIV, 1997.
- VÁCLAVÍK, Vladimír. *Cesta ke svobodné škole. Kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. Hradec Králové: Líp, 1997. ISBN 80-902289-0-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Komplexní problematika školního neprospěchu*. Liberec: TUL, 1996. ISBN 80-7083-174-X.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-788-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. Dotisk 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

- VEČERNÍK, Jiří. (ed.); MATĚJŮ, Petr. et al. *Zpráva o vývoji české společnosti 1989 – 1998*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0703-2.
- ŽLÁBKOVÁ, Iva. Postoje pubescentů k hodnocení ve škole a ve volnočasových aktivitách. In Wernerová, J. (ed.) *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků XVIII. celostátní konference ČAPV* [CD-ROM]. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-722-2.

Seznam grafů, tabulek a obrázků v textu

Grafy

<i>Graf 1 Pohlaví respondentů (2008)</i>	109
<i>Graf 2 Pohlaví respondentů (2012)</i>	109
<i>Graf 3 Věková struktura respondentů (2008)</i>	110
<i>Graf 4 Věková struktura respondentů (2012)</i>	110
<i>Graf 5 Struktura respondentů podle ročníku studia (2008)</i>	111
<i>Graf 6 Struktura respondentů podle ročníku studia (2012)</i>	111
<i>Graf 7 Struktura vzdělání rodičů respondentů (2012)</i>	112
<i>Graf 8 Úspěch ve škole (2008)</i>	114
<i>Graf 8a Úspěch ve škole – porovnání odpovědí žáků ZŠ a žáků gymnázií (2008)</i>	114
<i>Graf 9 Úspěch ve škole (2012)</i>	116
<i>Graf 10 Frekvence úspěchu ve škole (2008, 2012)</i>	117
<i>Graf 11 Pocit úspěšnosti ve škole (2008, 2012)</i>	118
<i>Graf 12 Význam úspěšnosti ve škole (2012)</i>	120
<i>Graf 13 Počet navštěvovaných organizovaných volnočasových aktivit (2008, 2012)</i>	121
<i>Graf 14 Doba trávená pubescenty v organizovaných volnočasových aktivitách (2008, 2012)</i>	122
<i>Graf 15 Druh navštěvovaných organizovaných volnočasových aktivit (2008, 2012)</i>	124
<i>Graf 15a Sportovní organizované volnočasové aktivity (2008, 2012)</i>	125
<i>Graf 16 Dlouhodobost navštěvovaných organizované volnočasových aktivit (2008)</i>	125
<i>Graf 17 Úspěch ve volnočasových aktivitách (2008)</i>	127
<i>Graf 18 Úspěch ve volnočasových aktivitách (2012)</i>	128
<i>Graf 19 Význam úspěšnosti ve volnočasových aktivitách (2012)</i>	129
<i>Graf 20 Frekvence úspěchu ve volnočasových aktivitách (2008, 2012)</i>	130
<i>Graf 21 Pocit úspěšnosti ve volnočasových aktivitách (2008, 2012)</i>	131
<i>Graf 22 Sémantický prostor hodnocení v edukačních procesech (2008)</i>	141
<i>Graf 23 Srovnání faktoru hodnocení ve vztahu k průměrnému prospěchu žáků (2008)</i> ...	143
<i>Graf 24 Srovnání faktoru potence ve vztahu k průměrnému prospěchu žáků (2008)</i>	144
<i>Graf 25 Sémantický prostor hodnocení v edukačních procesech (2012)</i>	146
<i>Graf 26 Srovnání faktoru hodnocení ve vztahu k průměrnému prospěchu žáků (2012)</i> ...	150
<i>Graf 27 Pojmy úspěšnost ve škole a úspěšnost ve volnočasových aktivitách (2012)</i>	152

<i>Graf 28 Posouzení pojmů úspěšnost ve škole a úspěšnost ve volnočasových aktivitách u žáků s průměrným prospěchem 1,00 – 2,00 (2012)</i>	154
<i>Graf 29 Posouzení pojmů úspěšnost ve škole a úspěšnost ve volnočasových aktivitách u žáků s průměrným prospěchem 2,01 – 4,50 (2012)</i>	154

Tabulky

<i>Tabulka 1 Sebehodnocení prospěchu (zdroj: Pražská skupina školní etnografie)</i>	119
<i>Tabulka 2 Porovnání sebehodnocení úspěšnosti ve škole a ve volnočasových aktivitách (2008)</i>	134
<i>Tabulka 3 Porovnání průměrného prospěchu ve škole a sebehodnocení úspěšnosti ve volnočasových aktivitách (2008)</i>	135
<i>Tabulka 4 Porovnání pocitu úspěšnosti ve škole a frekvence úspěchu ve VČA (2008)</i>	137
<i>Tabulka 5 Porovnání průměrného prospěchu ve škole a frekvence úspěchu ve VČA (2008)</i>	138
<i>Tabulka 6 Hodnoty faktorů sémantického diferenciálu pro jednotlivé pojmy (2008)</i>	140
<i>Tabulka 7 D-matice pro faktor hodnocení a faktor potence (2008)</i>	142
<i>Tabulka 8 Srovnání faktoru hodnocení ve vztahu k průměrnému prospěchu žáků (2008)</i>	143
<i>Tabulka 9 Srovnání faktoru potence ve vztahu k průměrnému prospěchu žáků (2008)</i>	144
<i>Tabulka 10 Hodnoty faktorů sémantického diferenciálu pro jednotlivé pojmy (2012)</i>	146
<i>Tabulka 11 D-matice pro faktor hodnocení a faktor potence (2012)</i>	148
<i>Tabulka 12 D-matice pro faktor hodnocení (2012)</i>	148
<i>Tabulka 13 Srovnání faktoru hodnocení ve vztahu k průměrnému prospěchu žáků (2012)</i>	149
<i>Tabulka 14 Srovnání faktoru potence ve vztahu k průměrnému prospěchu žáků (2012)</i> ...	150
<i>Tabulka 15 Srovnání faktoru aktivity ve vztahu k průměrnému prospěchu žáků (2012)</i> ...	151
<i>Tabulka 16 Vyhodnocení pojmů úspěšnost ve škole a úspěšnost ve volnočasových aktivitách (2012)</i>	152
<i>Tabulka 17 Vyhodnocení pojmů úspěšnost ve škole a úspěšnost ve volnočasových aktivitách ve vztahu k průměrnému prospěchu respondentů (2012)</i>	153
<i>Tabulka 18 Porovnání výsledků sémantického diferenciálu z roku 2008 a z roku 2012</i> ...	155

Obrázky

<i>Obrázek 1 Záznamový list se škálami sémantického diferenciálu</i>	107
--	-----

Seznam příloh

Příloha I – Dotazník pro pilotáž realizovanou v roce 2007	177
Příloha II – Dotazník výzkum realizovaný v roce 2008	179
Příloha III – Dotazník výzkum realizovaný v roce 2012	182
Příloha IV – Doplnující tabulky ke grafům v textu	185
Příloha V – Číselné hodnoty přiřazené škálám sémantického diferenciálu	196

Příloha I – Dotazník pro pilotáž³⁸³

Dotazník: ŠKOLA A VOLNÝ ČAS

Při vyplňování dotazníku doplňuj své názory do prázdných okének v tabulkách nebo zakroužkuj správnou variantu odpovědi.

I. část

Škola:	
Třída:	
Věk:	

Úspěchem ve škole pro mne je:	
--------------------------------------	--

Úspěchem ve volnočasových aktivitách pro mne je:	
---	--

Ve škole se cítíš být:	a. úspěšná(ý) b. spíše úspěšná(ý) c. středně úspěšná(ý) d. spíše neúspěšná(ý) e. neúspěšná(ý)
-------------------------------	---

Jaké organizované volnočasové aktivity (např. kroužky, sportovní oddíly apod.) navštěvuješ? ³⁸⁴

1.

Název volnočasové aktivity:	
Místo konání:	
Jak často a od kolika do kolika hodin kroužek navštěvuješ?	
Kolikátý rok kroužek navštěvuješ?	a. 1. rok (tento školní rok jsem ji začal navštěvovat) b. 2. rok c. 3. rok d. 4. rok a déle
Jak (např. od koho, kde) ses o kroužku dozvěděl(a)?	
Proč jsi kroužek začal(a) navštěvovat?	
Jak často v této volnočasové aktivitě zažíváš pocit úspěchu?	a. pokaždé, když jsem přítomen(a) b. často c. někdy ano, někdy ne d. občas e. nikdy f. neumím posoudit
Myslíš, že jsi v tomto kroužku (bez ohledu na to, co říkají ostatní lidé):	a. úspěšná(ý) b. spíše úspěšná(ý) c. středně úspěšná(ý) d. spíše neúspěšná(ý) e. neúspěšná(ý) f. neumím posoudit

³⁸³ Dotazník je zmenšen z písma o velikosti 14 b. na 12 b.

³⁸⁴ V zadávaném dotazníku bylo žákům k dispozici 5 tabulek pro popis jednotlivých volnočasových aktivit.

Název vyučovacího předmětu	Klasifikace (známka) na konci šk. roku 2005/2006	Klasifikace (známka) v pololetí šk. roku 2006/2007
Český jazyk	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Matematika	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5

II. část

Pod následujícími pojmy, zakřížkuj políčko blíže k tomu přídavnému jménu, které se ti zdá pro daný pojem charakteristické.

Například pokud se ti zdá, že se k pojmu úkol hodí nejvíce slovo aktivní, napiš křížek do políčka, které je nejbližší slovu aktivní. Vyplňuj křížky bez dlouhého rozmýšlení.

Příklad: Domácí úkol

aktivní	×								pasivní
proměnlivý						×			stálý
smutný								×	veselý
rychlý		×							pomalý
špatný							×		dobrý
silný		×							slabý
záporný								×	kladný
dlouhý		×							krátký
lehký			×						těžký
malý								×	velký
příjemný		×							nepříjemný
napjatý								×	uvolněný

Sémantický diferenciál byl použitý pro tyto pojmy v následujícím pořadí:

- škola,
- úspěšnost ve škole,
- zkoušení,
- známkování,
- pochvala ve škole,
- trest ve škole,
- volný čas,
- úspěšnost ve volném čase,
- hodnocení ve volném čase,
- pochvala ve volnočasových aktivitách,
- trest ve volnočasových aktivitách.

Příloha II – Dotazník pro výzkum realizovaný v roce 2008³⁸⁵

Dotazník: ŠKOLA A VOLNÝ ČAS

Při vyplňování dotazníku doplňuj své názory do prázdných okének v tabulkách nebo zakroužkuj správnou variantu odpovědi.

I. část

Škola:		
Třída:		
Věk:		

Úspěchem ve škole pro mne je: - můžeš zakroužkovat více variant odpovědi	a. když dostanu dobrou známku b. když se něco naučím c. když mě učitel pochválí d. když
--	---

Jak často ve škole zažíváš úspěch?	g. velmi často h. často i. někdy ano, někdy ne j. občas k. nikdy l. neumím posoudit
---	--

Ve škole se cítíš být (bez ohledu na to, co ti říkají ostatní lidé):	f. úspěšná(ý) g. spíše úspěšná(ý) h. středně úspěšná(ý) i. spíše neúspěšná(ý) j. neúspěšná(ý)
--	---

Název vyučovacího předmětu	Klasifikace (známka) na konci šk. roku 2005/2006	Klasifikace (známka) v pololetí šk. roku 2006/2007
Český jazyk	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Matematika	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5

Úspěchem ve volnočasových aktivitách pro mne je: - vyplň pouze, pokud navštěvuješ nějaké volnočasové aktivity - můžeš zakroužkovat více variant odpovědi	a. když se mi něco povede b. když se něco naučím c. když vyhraji závod, soutěž apod. d. když mě vedoucí pochválí e. když
---	---

³⁸⁵ Dotazník je zmenšen z písma o velikosti 14 b. na 12 b.

Jaké organizované volnočasové aktivity (např. kroužky, sportovní oddíly apod.) navštěvuješ?³⁸⁶

1.

Název volnočasové aktivity:	
Místo konání:	
Jak často a od kolika do kolika hodin kroužek navštěvuješ?	
Kolikátý rok kroužek navštěvuješ?	e. 1. rok (tento školní rok jsem ji začal navštěvovat) f. 2. rok g. 3. rok h. 4. rok a déle
Jak často v této volnočasové aktivitě zažíváš pocit úspěchu?	m. pokaždé, když jsem přítomen(a) n. často o. někdy ano, někdy ne p. občas q. nikdy r. neumím posoudit
Myslíš, že jsi v tomto kroužku (bez ohledu na to, co říkají ostatní lidé):	g. úspěšná(ý) h. spíše úspěšná(ý) i. středně úspěšná(ý) j. spíše neúspěšná(ý) k. neúspěšná(ý) l. neumím posoudit

³⁸⁶ V zadávaném dotazníku bylo žákům k dispozici 5 tabulek pro popis jednotlivých volnočasových aktivit.

II. část

Pod následujícími pojmy, zakřížkuj políčko blíže k tomu přídavnému jménu, které se ti zdá pro daný pojem charakteristické.

Například pokud se ti zdá, že se k pojmu úkol hodí nejvíce slovo aktivní, napiš křížek do políčka, které je nejbližší slovu aktivní. Vyplňuj křížky bez dlouhého rozmyšlení.

Příklad:

Domácí úkol

aktivní	×							pasivní
proměnlivý					×			stálý
smutný							×	veselý
rychlý		×						pomalý
špatný						×		dobrý
silný		×						slabý
záporný							×	kladný
dlouhý		×						krátký
lehký			×					těžký
malý							×	velký
příjemný		×						nepříjemný
napjatý							×	uvolněný

Sémantický diferenciál byl použitý pro tyto pojmy v následujícím pořadí:

- škola,
- úspěch ve škole,
- zkoušení ve škole,
- známkování ve škole,
- pochvala ve škole,
- trest ve škole,
- volnočasové aktivity,
- úspěšnost ve volnočasových,
- hodnocení ve volnočasových aktivitách,
- pochvala ve volnočasových aktivitách,
- trest ve volnočasových aktivitách.

Příloha III – Dotazník pro výzkum realizovaný v roce 2012³⁸⁷

Dotazník: ŠKOLA A VOLNÝ ČAS

Při vyplňování dotazníku doplňuj své názory do prázdných okének v tabulkách nebo zakroužkuj vybranou variantu odpovědi.

I. část

Škola:			
Třída:			
Věk:			
Pohlaví:	dívka – chlapec		

Jaké vzdělání má tvoje matka?	a. má základní vzdělání b. je vyučena c. má maturitu na střední škole d. vystudovala vysokou školu e. nevím
--------------------------------------	---

Jaké vzdělání má tvůj otec?	a. má základní vzdělání b. je vyučen c. má maturitu na střední škole d. vystudoval vysokou školu e. nevím
------------------------------------	---

Úspěchem ve škole pro mne je především: <i>(Zakroužkuj pouze jednu variantu odpovědi!)</i>	a. když dostanu dobrou známku b. když se něco naučím c. když mne učitel pochválí d. když mne za výkon pochválí rodiče e. když mám ve škole kamarády (kamarádky)
--	---

Jak často ve škole zažíváš úspěch?	a. velmi často b. často c. někdy ano, někdy ne d. občas e. nikdy f. neumím posoudit
---	--

Ve škole se cítíš být (bez ohledu na to, co ti říkají ostatní lidé):	a. úspěšná(ý) b. spíše úspěšná(ý) c. středně úspěšná(ý) d. spíše neúspěšná(ý) e. neúspěšná(ý)
---	---

Úspěšnost ve škole:	a. má pro mne velký význam b. někdy je pro mne významná, někdy ne c. pro mne není důležitá
----------------------------	--

³⁸⁷ Dotazník je zmenšen z písma o velikosti 14 b. na 12 b.

Název vyučovacího předmětu	Klasifikace (známka) v pololetí šk. roku 2011/2012
Český jazyk	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Matematika	1 – 2 – 3 – 4 – 5

Pokud nenavštěvuješ žádné organizované volnočasové aktivity, přejdi k vyplňování II. části (na stranu 4).

Pokud navštěvuješ organizované volnočasové aktivity, vyplňuj dále (na straně 2).

Úspěchem v organizovaných volnočasových aktivitách pro mne je především: <i>(Zakroužkuj pouze jednu variantu odpovědi!)</i>	a. když se mi něco povede b. když se něco naučím c. když vyhraji závod, soutěž apod. d. když mne vedoucí pochválí e. když v nich mám dobré kamarády (kamarádky)
---	---

Úspěšnost ve volnočasových aktivitách:	a. má pro mne velký význam b. mi přináší radost c. pro mne není důležitá
---	--

Jaké organizované volnočasové aktivity (např. kroužky, sportovní oddíly apod.) navštěvuješ? ³⁸⁸

1.

Název volnočasové aktivity:	
Místo konání:	
Kolikrát týdně a od kolika do kolika hodin kroužek navštěvuješ?	
Jak často v této volnočasové aktivitě zažíváš pocit úspěchu?	a. velmi často b. často c. někdy ano, někdy ne d. občas e. nikdy f. neumím posoudit
Myslíš, že jsi v tomto kroužku (bez ohledu na to, co ti říkají ostatní):	a. úspěšná(ý) b. spíše úspěšná(ý) c. středně úspěšná(ý) d. spíše neúspěšná(ý) e. neúspěšná(ý) f. neumím posoudit

³⁸⁸ V zadávaném dotazníku bylo žákům k dispozici 5 tabulek pro popis jednotlivých volnočasových aktivit.

II. část

Pod následujícími pojmy, zakřížkuj políčko blíže k tomu přídavnému jménu, které se ti zdá pro daný pojem charakteristické.

Například: Pokud se ti zdá, že se k pojmu úkol hodí nejvíce slovo aktivní, napiš křížek do políčka, které je nejbližší slovu aktivní. Vyplňuj křížky bez dlouhého rozmýšlení.

Pokud nenavštěvuješ žádné volnočasové aktivity, nevyplňuj pojmy na poslední straně (organizované volnočasové aktivity, hodnocení ve volnočasových aktivitách, úspěšnost ve volnočasových aktivitách).

Příklad: Domácí úkol

aktivní	×								pasivní
proměnlivý						×			stálý
smutný								×	veselý
rychlý			×						pomalý
špatný							×		dobry
silný			×						slabý
lehký				×					těžký
malý								×	velký
příjemný			×						nepříjemný

Sémantický diferenciál byl použitý pro tyto pojmy v následujícím pořadí:

- škola,
- hodnocení ve škole,
- úspěšnost ve škole,
- já,
- organizované volnočasové aktivity,
- hodnocení ve volnočasových aktivitách,
- úspěšnost ve volnočasových aktivitách.

Příloha IV – Doplnující tabulky ke grafům v textu

Tabulka 1a **Pohlaví respondentů** (2008)

Pohlaví respondentů	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
Dívka	198	53,7
Chlapec	166	45,0
Neodpovědělo	5	1,3
Celkem	369	100,0

Tabulka1b **Pohlaví respondentů podle škol** (2008)

Pohlaví respondentů	Absolutní četnost		Relativní četnost [%]	
	ZŠ	G	ZŠ	G
Dívka	89	109	54,3	53,2
Chlapec	75	91	45,7	44,4
Neodpovědělo	0	5	0	2,4
Celkem	164	205	100,0	100,00

Tabulka 2 **Pohlaví respondentů** (2012)

Pohlaví respondentů	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
Dívka	38	47,5
Chlapec	42	52,5
Neodpovědělo	0	0
Celkem	80	100,0

Tabulka 3 **Věková struktura respondentů** (2008)

Věk respondentů	Absolutní četnost
11 let	11
12 let	85
13 let	84
14 let	102
15 let	76
16 let	9
17 let	2
Celkem	369

Tabulka 4 **Věková struktura respondentů (2012)**

Věk respondentů	Absolutní četnost
11 let	6
12 let	25
13 let	12
14 let	21
15 let	16
Celkem	80

Tabulka 5 **Struktura respondentů podle ročníku studia (2008)**

Ročníky ZŠ	Absolutní četnost	Ročníky gymnázia (G)	Absolutní četnost	Rok studia ZŠ + G	Absolutní četnost
6.	52	Prima	46	6.	98
7.	28	Sekunda	54	7.	82
8.	52	Tercie	54	8.	106
9.	32	Kvarta	51	9.	83
Celkem	164	Celkem	205	Celkem	369

Tabulka 6 **Struktura respondentů podle ročníku studia (2012)**

Ročníky ZŠ	Absolutní četnost
6.	23
7.	17
8.	19
9.	21
Celkem	80

Tabulka 7 **Struktura vzdělání rodičů respondentů (2012)**

Vzdělání rodičů	Absolutní četnost – matka	Absolutní četnost – otec
základní	1	3
vyučen(a)	14	20
středoškolské s maturitou	36	22
vysokoškolské	13	14
neví	16	21
Celkem	80	100

Tabulka 8a **Úspěch ve škole** (2008)

Úspěchem ve škole pro mne je:	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
když dostanu dobrou známku	283	76,7
když se něco naučím	156	42,3
když mne učitel pochválí	116	31,4
když	62	16,8

Tabulka 8a **Úspěch ve škole – porovnání odpovědí žáků ZŠ a gymnázií** (2008)

Úspěchem ve škole pro mne je:	Absolutní četnost		Relativní četnost [%]	
	ZŠ	G	ZŠ	G
když dostanu dobrou známku	132	151	80,5	73,7
když se něco naučím	70	86	42,7	42,0
když mne učitel pochválí	66	50	40,2	24,4
když	17	45	10,4	22,0

Tabulka 8b Úspěch ve škole – jiné důvody (2008)

Jiná varianta	Úspěchem ve škole pro mne je (žáci gymnázií):	Úspěchem ve škole pro mne je (žáci ZŠ):
Známka	<ul style="list-style-type: none"> – když dostanu dobrou známku a vím, že jsem si ji zasloužila, – když dostanu dobrou známku z písemky a už se nemusím učit, – když dostanu lepší známku než 4 a 5 a když jsou učitelé příjemní, – když mám nerozhodnou známku a ze zkoušení nebo písemky a dostanu jedničku, – když mám ze všech předmětů jedničky, – když nosím domů dobré známky (1,2,3), – když prospěji s vyznamenáním, – když nemám moc špatné známky na vysvědčení (tj. 4,5), – když nepropadnu (odpověď byla uvedena dvakrát), 	<ul style="list-style-type: none"> – když mám dobré vysvědčení, – když na vysvědčení budu mít vyznamenání, – když mám dobré známky,
Spolužáci	<ul style="list-style-type: none"> – když mám dobré kamarády, – když si ještě k tomu užiju legraci s kamarády, – když si porozumím s kamarády, – když skvěle vycházím se spolužáky, – když se všemi vycházím, – když ve třídě je dobrá společnost, – když mě ostatní nepomlouvají a nesmějí se mi, – když mám respekt, – když žáci ocení můj úspěch, 	<ul style="list-style-type: none"> – když ukážu, že mám na víc, než si myslí ostatní, – když vyhraju v nějaké soutěži, – když se naučím vycházet s lidmi,
Radost ze školy, z učení	<ul style="list-style-type: none"> – když mě škola baví, – když se mi něco hodně povede a mám z toho dobrý pocit, – když mám ze sebe dobrý pocit a vše zvládám dobře ale bez stressů, 	<ul style="list-style-type: none"> – když se mi ze školy nechce domů,
Výsledek učení	<ul style="list-style-type: none"> – když si něco pamatuji z toho, co se naučím, – když si pamatuji naučená fakta a naučenou látku, – když dobře zpracuji důležitou práci, – když jsem dobrý v IVT, – když vím, že to, co se naučím, budu potřebovat po celý život, – když se naučím něco, co mě hodně zajímá a je to zajímavé, 	<ul style="list-style-type: none"> – když dosáhnu mnou stanovených cílů, – když něco udělám dobře, – když se mi něco povede, – když se mi povede to, co chci, – když za sebou vidím práci,
Rodiče	<ul style="list-style-type: none"> – když mě za to pochválí rodiče a dovolí mi za to něco, 	
Učitel	<ul style="list-style-type: none"> – když dostanu lepší známku než 4 a 5 a když jsou učitelé příjemní (<i>zařazeno i do kategorie známky</i>), 	<ul style="list-style-type: none"> – když se zlepšuji a učitel si toho všimne, – když dostanu pochvalu,
Splnění povinností	<ul style="list-style-type: none"> – když dávám pozor, – když občas dávám pozor, – když neusnu a něco se naučím, – když si stihnu udělat všechny domácí úkoly, – když si něco nezapomenu doma, 	
Vyhnutí se vyučování	<ul style="list-style-type: none"> – když tam nemusím a naučím se něco jinde, to, co mě zajímá, – když nejsem zkoušený, – když máme volnou hodinu, – když celý den nic nedělám, 	
„Nic zlého se mi nestane“	<ul style="list-style-type: none"> – když přežiji vyučování ve zdraví (odpověď byla uvedena dvakrát), – když přežiju celý školní rok bez větších katastrof a ve zdraví, 	
Jiné důvody	<ul style="list-style-type: none"> – když se nenudím, – když škola skončí, 	<ul style="list-style-type: none"> – když odejdu ze školy (odpověď byla uvedena dvakrát),
Bez důvodu	<ul style="list-style-type: none"> – když já nevím (odpověď byla uvedena dvakrát). 	<ul style="list-style-type: none"> – když já nevím.

Tabulka 9 Úspěch ve škole (2012)

Úspěchem ve škole pro mne je:	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
když dostanu dobrou známku	42	52,5
když se něco naučím	14	17,5
když mne učitel pochválí	2	2,5
když mne za výkon pochválí rodiče	15	18,8
když mám ve škole kamarády	7	8,7
Celkem	80	100,0

Tabulka 10 Frekvence úspěchu ve škole (2008, 2012)

Rok realizace výzkumu	2008		2012	
Jak často ve škole zažíváš úspěch?	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
velmi často	21	6	6	8
často	63	17	12	15
někdy ano, někdy ne	185	50	41	51
občas	77	21	21	26
nikdy	6	1	0	0
neumím posoudit	17	5	0	0
Celkem	369	100	80	100

Tabulka 11 Pocit úspěšnosti ve škole (2008, 2012)

Rok realizace výzkumu	2008		2012	
Ve škole se cítíš být:	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
úspěšná(ý)	63	17	9	11
spíše úspěšná(ý)	81	22	16	20
středně úspěšná(ý)	181	49	46	58
spíše neúspěšná(ý)	38	10	8	10
neúspěšná(ý)	6	2	1	1
Celkem	369	100	80	100

Tabulka 11a **Pocit úspěšnosti ve škole – porovnání odpovědí žáků gymnázií a žáků ZŠ (2008)**

Druh vzdělávací instituce	Gymnázia		ZŠ	
Ve škole se cítíš být:	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
úspěšná(ý)	35	17	28	17
spíše úspěšná(ý)	49	24	32	20
středně úspěšná(ý)	100	49	81	49
spíše neúspěšná(ý)	18	9	20	12
neúspěšná(ý)	3	1	3	2
Celkem	205	100	164	100

Tabulka 12 **Význam úspěšnosti ve škole (2012)**

Úspěšnost ve škole:	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
má pro mne velký význam	37	46
někdy je pro mne významná, někdy ne	41	51
pro mne není důležitá	2	3
Celkem	80	100

Tabulka 13 **Počet navštěvovaných organizovaných volnočasových aktivit (2008, 2012)**

Rok realizace výzkumu	2008		2012	
Počet organizovaných volnočasových aktivit	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
0	96	26,0	22	27,5
1	123	33,3	37	46,3
2	94	25,5	15	18,8
3	34	9,2	5	6,2
4	21	5,7	0	0,0
5	1	0,3	1	1,2
Celkem	369	100,0	80	100,0

Tabulka 13a **Organizované volnočasové aktivity (2008)**

Organizované VČA žák:	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
navštěvuje	273	74,0
nenavštěvuje	96	26,0
Celkem	369	100,0

Tabulka 13b **Organizované volnočasové aktivity – porovnání ZŠ a gymnázia (2008)**

Organizované VČA žák:	Absolutní četnost		Relativní četnost [%]	
	ZŠ	G	ZŠ	G
navštěvuje	110	163	67,1	79,5
nenavštěvuje	54	42	32,9	20,5
Celkem	164	205	100,0	100,0

Tabulka 13c **Organizované volnočasové aktivity (2012)**

Organizované VČA žák:	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
navštěvuje	58	72,5
nenavštěvuje	22	27,5
Celkem	80	100,0

Tabulka 14 **Návštěvnost organizovaných volnočasových aktivit (2008, 2012)**

Rok realizace výzkumu	2008		2012	
Návštěvnost organizovaných volnočasových aktivit:	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
do 120 min. týdně	56	20,5	23	39,7
121 – 240 min. týdně	70	25,6	16	27,6
241 – 480 min. týdně	100	36,6	19	32,7
více než 480 min. týdně	34	12,5	0	0
neodpovědělo	13	4,8	0	0
Celkem	273	100,0	58	100,0

Tabulka 15 **Druh navštěvovaných organizovaných volnočasových aktivit (2008, 2012)**

Rok realizace výzkumu	2008		2012	
Druh organizovaných volnočasových aktivit	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
společenskovední	26	5,2	0	0
pracovně-technické	13	2,6	0	0
přírodovědné	19	3,8	1	1,2
esteticko-výchovné	145	28,9	11	12,6
tělovýchovné, sport, turistika	283	56,3	69	79,3
skaut	16	3,2	6	6,9
Celkem	502	100,0	87	100,0

Tabulka 15a **Sportovní organizované volnočasové aktivity** (2008, 2012)

Rok realizace výzkumu	2008		2012	
Sportovní organizované volnočasové aktivity	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
nenavštěvuje	153	41	32	40
navštěvuje	216	59	48	60
Celkem	369	100	80	100

Tabulka 16 **Dlouhodobost navštěvovaných organizovaných volnočasových aktivit** (2008)

Kolikátý rok kroužek navštěvuješ?	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
1. rok	122	24,3
2. rok	92	18,3
3. rok	82	16,3
4. rok a déle	204	40,7
neodpovědělo	2	0,4
Celkem	502	100,0

Tabulka 17 **Úspěch ve volnočasových aktivitách**³⁸⁹ (2008)

Úspěchem ve VČA pro mne je:	Absolutní četnost	Relativní četnost [%] ³⁹⁰
když se mi něco povede	165	60,4
když se něco naučím	77	28,2
když vyhraji závod, soutěž apod.	149	54,6
když mě vedoucí pochválí	62	22,7
když	29	10,6

³⁸⁹ Pro volnočasové aktivity budeme v tabulkách a grafech pro přehlednost používat zkratku VČA.

³⁹⁰ Relativní četnost je počítána ze vzorku 273 respondentů, kteří navštěvují alespoň jednu organizovanou volnočasovou aktivitu. Z celkového vzorku 369 respondentů 96 respondentů žádnou volnočasovou aktivitu nenavštěvuje.

Tabulka 17a **Úspěch ve volnočasových aktivitách – jiné důvody** (2008)

Jiná varianta	Úspěchem ve volnočasových aktivitách pro mne je:
Ohodnocení	<ul style="list-style-type: none"> – když vidím, že jsem lepší než ostatní, – když dostanu jedničku ke zkouškám, – když mě učitel (na hudebku) pochválí,
Kamarádi	<ul style="list-style-type: none"> – když jsem tam s kamarádem, kamarádkou,
Radost z činnosti	<ul style="list-style-type: none"> – když mě to baví nebo když mě to potěší, – když se po kroužku cítím skvěle, – když jsem se svou prací spokojená hlavně já, – když mě daná aktivita baví, – když mě to baví (odpověď byla uvedena třikrát), – když je tam super atmosféra, – když mám na něco potom dobré vzpomínky, – když vidím, že dávám lidem radost,
Výkon	<ul style="list-style-type: none"> – když dám gól, vyhrájeme, hraju kolektivní sport, – když dám v zápase gól, – když dám gól, – když dám gól nebo pomohu týmu, – když vyhrájeme fotbalový zápas a já dám gól, – když vyhrájeme zápas, – když vyhraji zápas (fotbalový), – když vyhraji duel, – když se zlepšuji ve sportu, – když ani jednou neporuším pravidla (volejbal), – když si udělám osobní rekord,
Jiné důvody	<ul style="list-style-type: none"> – když nic nezkazím, – když jdeme se šachy na compy, – když udělám něco pro přírodu, – když získám něco nového, ať už se jedná o věc konkrétní či abstraktní.

Tabulka 18 Úspěch ve volnočasových aktivitách (2012)

Úspěchem ve VČA pro mne je:	Absolutní četnost	Relativní četnost [%] ³⁹¹
když se mi něco povede	14	24,1
když se něco naučím	10	17,2
když vyhraji závod, soutěž apod.	18	31,0
když mě vedoucí pochválí	3	5,2
když v nich mám dobré kamarády	13	22,5
Celkem	58	100,0

Tabulka 19 Význam úspěšnosti ve volnočasových aktivitách (2012)

Úspěšnost ve VČA:	Absolutní četnost	Relativní četnost [%] ³⁹²
má pro mne velký význam	22	38
mi přináší radost	36	62
pro mne není důležitá	0	0
Celkem	58	100

Tabulka 20 Frekvence pocitu úspěchu ve volnočasových aktivitách (2008, 2012)

Rok realizace výzkumu	2008		2012	
Jak často ve VČA zažíváš pocit úspěchu?	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
velmi často	108	21,5	17	19,5
často	158	31,5	32	36,8
někdy ano, někdy ne	140	27,9	24	27,6
občas	56	11,1	9	10,3
nikdy	10	2,0	2	2,3
neumím posoudit	30	6,0	3	3,5
Celkem kroužků	502	100,0	87	100,0

³⁹¹ Relativní četnost je počítána ze vzorku 58 respondentů, kteří navštěvují alespoň jednu organizovanou volnočasovou aktivitu. Z celkového vzorku 80 respondentů 22 respondentů žádnou volnočasovou aktivitu nenavštěvuje.

³⁹² Relativní četnost je počítána ze vzorku 58 respondentů, kteří navštěvují alespoň jednu organizovanou volnočasovou aktivitu. Z celkového vzorku 80 respondentů 22 respondentů žádnou volnočasovou aktivitu nenavštěvuje.

Tabulka 21 **Pocit úspěšnosti ve volnočasových aktivitách** (2008, 2012)

Rok realizace výzkumu	2008		2012	
Myslíš, že jsi v tomto kroužku:	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]
úspěšná(ý)	171	34,1	32	36,8
spíše úspěšná(ý)	146	29,1	25	28,7
středně úspěšná(ý)	131	26,1	27	31,0
spíše neúspěšná(ý)	23	4,6	2	2,3
neúspěšná(ý)	1	0,2	1	1,2
neumím posoudit	29	5,7	0	0,0
neodpovědělo	1	0,2	0	0,0
Celkem kroužků	502	100,0	87	100,0

Příloha V – Číselné hodnoty přiřazené škálám sémantického diferenciálu

aktivní	7	6	5	4	3	2	1	pasivní
proměnlivý	7	6	5	4	3	2	1	stálý
smutný	1	2	3	4	5	6	7	veselý
rychlý	7	6	5	4	3	2	1	pomalý
špatný	1	2	3	4	5	6	7	dobrý
silný	7	6	5	4	3	2	1	slabý
záporný	1	2	3	4	5	6	7	kladný
dlouhý	7	6	5	4	3	2	1	krátký
lehký	1	2	3	4	5	6	7	těžký
malý	1	2	3	4	5	6	7	velký
příjemný	7	6	5	4	3	2	1	nepříjemný
napjatý	1	2	3	4	5	6	7	uvolněný

Abstrakt

Název disertační práce: Srovnání úspěšnosti pubescentů ve volnočasových aktivitách a ve škole

Autorka: Mgr. Bc. Iva Žlábková

Školitel: doc. PhDr. Jaroslav Kořa

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Katedra pedagogiky

Disertační práce má teoreticko-empirický charakter a zabývá se řešením problému srovnání úspěšnosti pubescentů ve volnočasových aktivitách a ve škole. Cílem práce bylo zmapování teoretických východisek problému a jejich ověření prostřednictvím výzkumného šetření. V teoretické části práce je nejprve analyzována úspěšnost v edukačních procesech z pohledu sociologických teorií a výzkumů. Následně je proveden rozbor příčin školní úspěšnosti a neúspěšnosti pubescentů, na jehož základě jsou vyvozeny předpoklady pro úspěšnost pubescentů v organizovaných volnočasových aktivitách.

V empirické části práce je popsán kvantitativně orientovaný výzkum, v jehož rámci je řešen výzkumný problém: „Jaký je vztah mezi úspěšností pubescentů ve volnočasových aktivitách a ve škole?“ Pro jeho řešení byla použita metoda dotazníku a sémantického diferenciálu. Výzkumný vzorek tvořili žáci druhého stupně základních škol a nižšího stupně víceletých gymnázií z Jihočeského kraje. Výsledky výzkumu ukazují, co žáci považují za úspěch ve volnočasových aktivitách a co ve škole, jak hodnotí svoji úspěšnost ve volnočasových aktivitách a jak ve škole. Z empirického porovnání úspěšnosti pubescentů ve volnočasových aktivitách a ve škole nevyplývá jejich vzájemný vztah. Zároveň je z výsledků výzkumu možné vyvodit funkčnost kompenzace školního neúspěchu ve volnočasových aktivitách.

Klíčová slova: úspěšnost ve škole, úspěšnost ve volnočasových aktivitách, organizované volnočasové aktivity

Abstract

Title: Comparison of pubescents' achievement in leisure time activities and in school

Author: Mgr. Bc. Iva Žlábková

Doctoral advisor: doc. PhDr. Jaroslav Kot'a

Faculty of Arts of Charles University in Prague, Department of Education

The dissertation has a theoretically-empirical character and deals with the solution to the problem of comparing the pubescents' achievement in leisure activities and in school. The aim of the work was to map out the theoretical solutions of the problem and their authentication via the research survey. In the theoretical part of the work, first of all, the achievement in education processes is analyzed from the point of view of sociological theories and researches. Subsequently the analysis of the causes of school pubescents' achievement and underachievement follows. On the basis of the analysis the assumptions are deduced for pubescents' achievement in organized leisure time activities.

The empirical part of the work describes a quantitatively oriented research which includes a solution to the research problem: "What is the relationship between the pubescents' achievement in their leisure time activities and in school?" The questionnaire method and the semantic differential have been used to solve the research problem. The research sample consisted of pupils of second stage basic schools and of a lower level of multi-year general upper secondary schools of the South Bohemia region. The research results show what students consider success in leisure time activities and in school, how they evaluate their success in leisure time activities, and how in school. From the empirical comparison doesn't arise their mutual relationship. From the results of the research it is also possible to deduce a functionality of the compensation of the school underachievement in leisure activities.

Key words: achievement in school, achievement in leisure time activities, leisure time activities